

Tampereen yliopisto

Esi- ja alkuopettajien tulkintoja lasten
kouluvalmiudesta

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Opettajien lisäkoulutus

Pro gradu tutkielma

Minna Törnblom

Toukokuu 2004

Tampereen yliopisto

Opettajankoulutuslaitos

TÖRNBLOM, MINNA: Esi- ja alkuopettajien tulkintoja lasten kouluvalmiudesta

Pro gradu tutkielma, 76 sivua

Toukokuu 2004

Tutkimuksessa selvitettiin esi- ja alkuopettajien tulkintoja lasten kouluvalmiuksista, niitä kehittävästä esiopetuksesta, sekä koulun valmiudesta vastaanottaa erilaisia oppijoita. Lähtökohtana oli ajatus siitä, tarkoittavatko esi- ja alkuopettajat samoja asioita puhuessaan kouluvalmiuksista? Tämä on tärkeää, sillä esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymisen tulisi olla lapselle luonnollinen jatkumo. Jos opettajien ajatukset eroavat suuresti toisistaan, aiheuttaa se tyytymättömyyttä osapuolissa. Tutkimuksen kohteena oli 17 Pirkkalan kunnan esi- ja alkuopettajaa. Näyte oli harkinnanvarainen, sillä tutkimuksessa keskityttiin koulun yhteydessä toimiviin esiluokkiin. Tutkimusmenetelmänä käytettiin kirjallista kyselyä. Esi- ja alkuopettajien käsitykset lasten hyvistä kouluvalmiuksista erosivat jonkin verran toisistaan. Tärkeimpinä valmiuksina pidettiin keskittymiskykyä, toisten huomioon ottamista, sekä kiinnostusta ja innostusta oppimiseen. Tyypillisiksi puutteiksi lasten kouluvalmiuksissa mainittiin keskittymiskyvyn ja sosiaalisten taitojen puute. Esiopettajien mielestä parhaiten kouluvalmiuksia tuetaan myönteisillä oppimiskokemuksilla, sekä toiminnallisilla menetelmillä. Alkuopettajat toivoivat esiopetuksessa keskittyvän sosiaalisten taitojen opetteluun, sekä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn. Huomattavaa on, että vaikka lapset oppivat lukemaan nykyisin entistä varhemmin, joudutaan alkuopetuksessa opettamaan yhä enemmän perusasioita käytökseen liittyen. Tämä kertoo paljon ajasta jossa elämme, eikä esiopetusvuosi vielä riitä kitkemään lasten lisääntyvää minäkeskeisyyttä. Kumpikaan opettajaryhmä ei kokenut kysymystä koululykkäyksistä luopumisesta ajankohtaiseksi pääosin resurssien puutteen vuoksi.

Avainsanat: esiopetus, alkuopetus, kouluvalmius, koulun valmius, koululykkäys

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	6
2. ESIOPETUS- KOULUVALMIUDEN KEHITTÄJÄNÄ JA OSANA ELINIKÄISTÄ OPPIMISTA	8
2.1 Esiopetuksen historiaa	8
2.2 Esiopetuksen tehtävä.....	10
2.3 Esiopetuksen tulevaisuus	12
3. ALKUOPETUS OSANA PERUSOPETUSTA	14
3.1 Alkuopetuksen valmistava tehtävä	14
3.2 Alkuopetus jatkaa esiopetuksesta	15
3.3 Esi- ja alkuopetuksen yhtäläisyyksiä ja eroja	16
4. TAVOITTEENA OPPIMAAN OPPIMINEN	18
4.1 Minäkeskeisen ajattelun merkitys oppimiseen	19
4.2 Metakognitiiviset taidot	20
4.3 Lapsen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä.....	21
4.4 Lähikehityksen vyöhyke	22
5. ONKO KOULUSSA SIJAA LEIKILLE?	24
5.1 Leikki ja oppiminen	24

5.2 Opettajien käsityksiä leikistä	25
6. KOULUVALMIUS JA KOULUN VALMIUS.....	27
6.1 Lapsen valmius koulunkäyntiin	28
6.2 Esiopetuksen merkitys kouluvalmiuden kehittäjänä.....	29
7. OPETTAJIEN KASVATUSTIETOISUUS	31
7.1 Kasvatustietoisuuden määrittely	31
7.2 Opettajan pedagoginen ajattelu.....	31
8. AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA.....	34
8.1 Suomalaisia tutkimuksia	34
8.2 Tutkimuksia maailmalta.....	37
9. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	40
9.1. Tutkimusongelmat	40
9.2. Kvalitatiivinen tutkimusote.....	40
9.2.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus	41
9.2.2 Tutkimuslomakkeiden sisältö.....	42
9.3 Tutkimusjoukko ja aineiston keruu.....	42
9.4. Tutkimusmenetelmänä avoimet kysymykset.....	44
9.5. Tutkimuksen luotettavuus	45
10. TUTKIMUSTULOKSET	47
10.1 Lasten kouluvalmiudet.....	47
10.2 Tyypilliset puutteet kouluvalmiudessa	51

10.3 Esiopetus kouluvalmiuksien kehittäjänä.....	53
10.3.1 Esiopettajien mielipiteitä esiopetuksesta kouluvalmiuksien kehittäjänä.....	53
10.3.2 Alkuopettajien mielipiteitä esiopetuksesta kouluvalmiuksien kehittäjänä.....	55
10.3.3 Opettajien ajattelun erot ja yhtäläisyydet esiopetuksen merkityksestä.....	58
10.4 Koulun valmius vastaanottaa erilaisia oppilaita	59
10.4.1 Lisää resursseja.....	60
10.4.2 Luokattomuutta ja yhteistyötä	60
10.4.3 Alkuopetuksen opetusmenetelmät.....	61
11. JOHTOPÄÄTÖKSET.....	63
11.1 Mitä kaikkea lapsen tulee olla.....	63
11.2 Myönteiset oppimiskokemukset vai sosiaaliset taidot?	65
11.3 Luokattomuutta vai lykkäyksiä?.....	67
12. POHDINTA	69
LÄHTEET.....	72

1. JOHDANTO

Tutkimuksen lähtökohtana oli ajatus siitä, tarkoittavatko esi- ja alkuopettajat samoja asioita puhuessaan lasten kouluvalmiuksista. Vaikka esi- ja alkuopetusta toteutetaan eri lähtökohdista, tulisi lapsen siirtyminen ensimmäiselle luokalle olla osa luonnollista jatkumoa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) todetaankin, että varhaiskasvatuksen, siihen kuuluvan esiopetuksen ja perusopetuksen tulisi muodostaa lapsen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Käytännössä koulun aloitus voi kuitenkin olla suuri ”hyppäys” erilaiseen kulttuuriin, sillä koulussa on omat järjestyksensä ja perinteensä. Erilaiset näkemykset kouluvalmiusasiassa voivat myös aiheuttaa tyytymättömyyttä osapuolissa ja haitata opettajien välistä yhteistyötä. Esi- ja alkuopetusta toteuttavat eri ammattiryhmät, esiopetuksessa pääasiassa lastentarhanopettajan, tai varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinnon suorittaneet ja alkuopettajina luokanopettajat. Erilaisella ammatillisella taustalla voi olla vaikutusta opettajien asenteisiin ja mielipiteisiin asioiden oikeellisuudesta ja paremmuudesta.

Ihanteena olisi, jos esi- ja alkuopettajien käsitykset lasten kouluvalmiuksista olisivat mahdollisimman yhdenmukaiset, kuitenkin erilaiset lähtökohdat huomioiden. Tarkoituksena on siis tutkia esi- ja alkuopettajien tulkintoja lasten kouluvalmiuksista, sekä heidän ajatuksia koulun valmiudesta vastaanottaen erilaisia oppilaita. Lisäksi kiinnitän huomiota ja oppimaan oppimiseen, sekä leikin merkitykseen esi- ja alkuopetuksessa.

Käytännön koulutyössä tällaista käsitteiden tulkintaa koskevaa keskustelua ei käydä. Toivoisinkin, että tutkimukseni avaisi jonkin verran kummankin opettajaryhmän ajattelua kouluvalmiuden osalta.

Keskityn tutkimuksen empiirisessä osassa koulun yhteydessä toimiviin esiluokkiin, joten en myöskään teoriaosassa kiinnitä huomiota päiväkodin kulttuuriin ja heidän tapansa toteuttaa esiopetusta. Käytän käsitettä esiopetus

tässä kohden tarkoittamaan kuusivuotiaalle lapsille ennen oppivelvollisuutta annettavaa opetusta. Lisäksi käytän tutkimuksessa tietoisesti käsitettä kouluvalmius, vaikka sitä ei enää pidetä ajankohtaisena. Tein valinnan siitä syystä, että asian toisena puolena käsittelen koulun valmiutta vastaanottaa erilaisia oppijoita.

2. Esiopetus- kouluvalmiuden kehittäjänä ja osana elinikäistä oppimista

2.1 Esiopetuksen historiaa

Esi- ja alkuopetuksen yhteinen historia alkoi 1960 –luvun loppupuolella Lahdessa ja Jyväskylässä toteutetuissa kokeiluissa. Vuonna 1972 mukana oli jo 11 kuntaa, opettajinaan sekä lastentarhanopettajia että luokanopettajia. Tuolloin esiopetuskokeilussa aloitti myös tutkimani Pirkkalan kunta. Esiopetus järjestettiin koulutoimen alaisuudessa. Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunta teki vuonna 1978 mietinnön, jossa ehdotettiin oppivelvollisuusiän alentamista kuuteen vuoteen ja esiopetustoiminnan liittämistä kokonaisuudessaan kouluhallinnon alaisuuteen. Vuoden 1983 lopussa sosiaalihallinnon alainen kokeilu lopetettiin, joka johti esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tuntuvaan vähenemiseen. (Kankaanranta & Tiihonen 1994, 23). Pirkkalan kunta sai tämän jälkeen erikoisluvan toteuttaa esiopetusta koulutoimen alaisuudessa. Tämä lupa uusittiin aina viiden vuoden välein.

Opettajien mielipiteet esiopetuskokeiluista olivat huomattavasti useammin kokeilun puolesta, kuin sitä vastaan. Opettajien mielestä oli hyvä, että oppilaat ajettiin sisään koulumaailmaan vuoden pehmeällä laskulla. Koulujen yhteydessä toimivissa esiluokissa, joihin siis itsekkin tutkimuksessani keskityn, koettiin helpotuksena erityisopettajapalveluiden ulottaminen esioppilaille. Tämä

mahdollisesti varhaiset diagnoosit oppimisvaikeuksissa, mikä helpotti huomattavasti lasten varsinaisen koulunkäynnin käynnistymistä. (Kankaanranta & Tiihonen 1994, 26).

Opettajien mielipiteissä esiopetuskokeiluista tuli esille esiopetuksen silloinen alisteinen rooli perusopetukseen nähden. Luokanopettajien työtä pyrittiin helpottamaan esiopetuksen avulla siten, että oppilaat ”ajettiin sisään” koulumaailmaan esiopetusvuoden aikana. Oppimisvaikeuksiin haluttiin kiinnittää huomiota jo varhaisessa vaiheessa ja tällöin korostui erityisopetuksen merkitys niiden ennaltaehkäisyssä.

Esiopetus nousi 1990-luvulla haasteeksi varhaiskasvatukselle ja alkuopetukselle. Vuoden 1996 päivähoitolaki velvoitti kuntia tarjoamaan kaikille 6-vuotiaille esiopetusta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) esiopetus liitettiin kiinteästi sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. Siinä korostettiin esiopetuksen olevan osa elinikäistä oppimista ja yhdistävän kummankin pedagogiikan parhaat puolet. Perusopetuslaissa 1998 mainittiin esiopetuksen tavoitteeksi lapsen oppimisedellytysten parantaminen. Suomessa on 2000-luvulla virinnyt keskustelu, Ruotsin esimerkin seurauksena, esiopetuksen ja lasten päivähoiton siirtämisestä opetustoimen alaisuuteen. Hallinnollisen erilaisuuden on nähty estävän, tai ainakin haittaavan yhteistyötä ja johdonmukaista kasvatuksen ja koulutuksen toteuttamista. Päätös lakisääteisen esiopetuksen aloittamisesta on innostanut alan tutkijat laatimaan esi- ja alkuopetuksen toteuttamiseen ja kehittämiseen tarkoitettuja oppimateriaaleja. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 18-19).

Nykyään esiopetuksen merkitys nähdään elinikäisen oppimisen perspektiivistä. Koulun vaatimukset eivät enää paina, kun esiopetukselle asetaan tavoitteita ja toiminnan lähtökohtia. Oppimateriaalien merkitys esiopetuksessa on mielenkiintoinen kysymys. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) mainitaan oppimisen perustuvan kokeilemiseen, tutkimiseen, aktiiviseen osallistumiseen ja vuorovaikutukseen toisten lasten ja aikuisten kanssa (Opetussuunnitelman perusteet 2000, 9). Kuitenkin esiopetusta varten

valmistetaan koko ajan lisää oppikirjoihin ja opettajanoppaisiin perustuvia materiaaleja. Tässä on selvä ristiriita keskenään, sillä perusopetuksen oppiainejakoon perustuvien oppimateriaalien tuominen esiopetukseen ei ole opetussuunnitelman perusteiden mukainen.

2.2 Esiopetuksen tehtävä

Esiopetuksen tehtävä määritellään opetussuunnitelman perusteissa seuraavasti:

”Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Siinä tuetaan ja seurataan fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä, sekä ennalta ehkäistään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia. Tärkeää on vahvistaa lapsen tervettä itsetuntoa myönteisten oppimiskokemusten avulla sekä tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Lapsen kokemusmaailmaa rikastutetaan ja häntä autetaan suuntautumaan uusiin kiinnostuksen kohteisiin. Esiopetuksessa on huomioitava myös sukupuolten erityistarpeet. Esiopetuksessa lapsille annetaan tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen. Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden.” (*Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000*).

Esiopetuksessa on siis kyse tasavertaisten oppimisedellytysten luomisesta. Pulkkinen (2002) kritisoi tasa-arvon nimissä käytyä keskustelua, jossa toivotaan oppivelvollisuuden alentamista. Hänen mielestään opetuksen tarjoaminen lapsille ei tasoita tasoeroja lasten välillä, vaan päinvastoin lisää yksilöiden välistä eroa, koska erot lasten oppimis- ja vastaanottokyvyissä ovat suuret. Huomio onkin kiinnitettävä erityisopetuksen tarpeeseen ja sen saatavuuteen. (Pulkkinen 2002, 102-103). Pulkkinen näkökulman mukaan esiopetukseen osallistuneet lapset muodostavat siis heterogeenisemmän ryhmän oppimista ajatellen, kuin esiopetukseen osallistumattomat. Vaikka oppimisvaikeuksiin on kiinnitettävä

huomiota tulee esi- ja alkuopetuksen samalla vastata myös lahjakkaimpien lasten tarpeisiin ja antaa heille riittävästi haasteita.

Taulukko 1. *Yhteiskunnan esi- ja alkuopetukselle määrittelemät tehtävät (Brotherus 2002, 36):*

ESIOPETUS	ALKUOPETUS
Kotikasvatuksen kanssa jaettu kasvatustehtävä	Kotikasvatuksen kanssa jaettu kasvatustehtävä
Koulutuspoliittinen tehtävä	Koulutuspoliittinen tehtävä
Työvoimapoliittinen tehtävä	
Sosiaalipoliittinen tehtävä	

Yhteiskunta määrittelee esi- ja alkuopetukselle erilaiset tehtävät. Molemmille on yhtenäistä kotien kanssa jaettu kasvatustehtävä, mutta esiopetukselle on lisäksi määritelty työvoimapoliittinen ja sosiaalipoliittinen tehtävä. Tämä johtuu esiopetuksen perinteisestä liittämistä varhaiskasvatukseen ja sosiaalitoimen alaisuuteen. Tässä tulee näkyviin myös hallinnollinen ongelma joka liittyy esiopetukseen; se ei ole päivähoitoa, vaikka kuuluu sosiaali- ja terveysministeriön alaisuuteen, eikä sen toisaalta katsota vielä kuuluvan opetusministeriönkään alaisuuteen, sillä esiopetus ei kuulu oppivelvollisuuden piiriin. Pulkkinen (2002) esittää ratkaisuksi kasvatusministeriötä, jolle kuuluisivat päivähoiton, oppivelvollisuuskoulun ja perheen poliittisesti ratkaistavat kysymykset (Pulkkinen 2002, 100-101).

Jantunen (1994) ottaa kriittisesti kantaa esiopetuksen tehtävään ja siihen, kuka sen määrittelee. Hän jakaa esikouluvisiot kolmeen osaan; Puhuttaessa kouluvalmiuksien kehittämistä esikoulun avulla esiopetuksen merkitys on määritelty ulkoapäin, koulun taholta. Tällöin esiopetus nähdään lasten preppaamisena koulua varten. Toisena hän määrittää kouluun liitetyn esiluokan suoraan oppivelvollisuuden alentamisena. Kolmantena osana hän näkee leimallisesti leikinomaisen esikoulun. Siinä toiminnan lähtökohtana on kuusivuotiaan kehitysvaihe ja tavoitteena kokonaisvaltainen ihmisenä kasvaminen. (Jantunen 1994, 104). Vaikka Jantunen jaottelusta onkin jo kymmenen vuotta aikaa, on se silti ajankohtainen. Suomessa toteutetaan esiopetusta vielä monilla eri tavoilla, erilaisen koulutuksen saaneiden opettajien ja myös eri hallintojen alaisuudessa. Jantunen jaottelussa kahdessa ensimmäisessä kohdalla hän näkee esiopetuksen suoraan alisteisena koulun vaatimuksille. Toisaalta mikä estää koulun yhteydessä toimivan esiopetuksen olemasta leikinomaista? Itse suhtaudun kriittisesti yleistyksiin, jotka pitävät koulun yhteydessä toimivia esiluokkia liian koulumaisina. Pikemminkin on kyse siitä, miten esiopetusta toteutetaan ja kenen lähtökohdista.

2.3 Esiopetuksen tulevaisuus

Esi- ja alkuopetuksen tulevaisuuteen vaikuttaa ratkaisevasti lainsäädäntö, joka määrittää mitä yhteiskunta siltä vaatii ja miten se esi- ja alkuopetukseen panostaa. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden yhteinen määrittely luo mahdollisuuden esiopetuksen ja alkuopetuksen kehittämisen kytkemisen toisiinsa. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön esteiksi on nähty kulttuuriset ja ammatilliset erot, joista yhteisen kielen puuttuminen ei ole ollut vähäisin. Esiopetus ei ole varhennettua alkuopetusta. Kuitenkin kehittyvä esiopetus on muokannut suomalaista alkuopetusta. Alkuopetus nivoo esiopetuksen perusopetukseen, ja esi- ja perusopetus muodostavat siten oppimiskokemusten kokonaisuuden. Esi- ja alkuopetuksen tulevaisuuden

keskeinen haaste on toimivan moniammatillisen näkökulman hyödyntäminen. (Brotherus 2002, 233-235).

Moniammatillinen työskentely on perinteisesti ollut lastentarhanopettajien vahvuus. Päiväkodeissa työskentelee aikuisia, joilla on hyvinkin erilaisia koulutustaustoja ja yhteistyön tekeminen on siellä arkipäivää. Luokanopettajan työtä on pidetty itsenäisenä, eikä siihen ole kuulunut yhteistyön tekeminen, kuin korkeintaan erityisopettajan kanssa. Jotta yhteistyö olisikin tulevaisuudessa mahdollista, tulisi myös opettajien asenteiden muuttua ja moniammatilliseen yhteistyöhön tulisi kiinnittää huomiota jo opettajaksi opiskeluvaiheessa.

3. Alkuopetus osana perusopetusta

Alkuopetuksella on oma erityinen asemansa ja tehtävänsä perusopetuksessa. Tämä asema perustuu sen valmistavaan tehtävään, joka edellyttää toiminnan perusteilta kiinteää yhteyttä kouluopetuksen kokonaisuuteen. Alkuopetuksen aikana lapsi hankkii valmiudet koulussa tapahtuvaa työtä ja oppimista varten. Valmistavan tehtävän lisäksi alkuopetuksella, kuten kaikella lapsen elämään liittyvällä, on myös itseisarvoinen tehtävänsä. Kun lapsi oppii koululaiseksi, hän elää samalla arvokasta ja kiinnostavaa elämänvaihetta. Se, miten koulukasvatus tukee tätä tapahtumaa, riippuu erityisesti koulun ja opetussuunnitelman arvomaailmasta. Tämä määrittelee pitkälti sen, miten koulu ja opettajat suhtautuvat oppilaisiinsa. (Brotherus 2002, 164-165).

Samalla, kun alkuopetus on yhteydessä myöhempään kouluopetukseen, on sen oltava sidoksissa myös kouluopetusta edeltäneisiin lapsen kasvun ja oppimisen kokemuksiin. Viime aikoina onkin alettu etsiä rakenteellista yhteyttä alkuopetuksen ja esiopetuksen välille. Oppimiskokemusten jatkumon turvaaminen edellyttää esi- ja alkuopetukselta kiinteää yhteistyötä. (Brotherus 2002, 165) Tämä yhteistyö on ollut Lummelahden (2001) mukaan tähän mennessä yksittäisten ihmisten aikaansaannosta ja vaatisi toimenpiteitä toimiakseen yhteneväisesti koko valtakunnan tasolla. (Lummelahti 2001, 197).

3.1 Alkuopetuksen valmistava tehtävä

Alkuopetus valmistaa koululaiseksi ja oppijaksi. Keskeisiä kehityskohteita ovat oppilaan oppimis- ja työskentelytaidot, joita opetetaan tavoitteellisesti ja tietoisesti. Uusi tiedon- ja oppimiskäsitys on muuttanut koulun työ- ja

toimintatapoja. Aktiivisuus oppilaan toiminnan lähtökohtana on muokannut opetusmenetelmiä ja oppimisympäristölle asetettuja vaatimuksia. Oppilas tarvitsee oppimaan oppimisen taitoja voidakseen oppia aktiivisesti ja prosessoida tietoa itselleen sopivaan muotoon. Alkuopetuksen aikana lapsi oppii koululaiseksi, joka osaa työskennellä monin eri tavoin. Yhdessä oppiminen koetaan yhtä tärkeäksi kuin yksin ajattelemisen. (Brotherus 2002, 166)

Tiedonkäsitksessä tapahtuneiden muutosten lisäksi myös ainedidaktinen tutkimus on tuottanut uutta tietoa eri oppiaineiden luonteesta. Oppiaineiden merkitys erilaisten ajattelumallien välineinä on korostunut. Työtapoja voidaan luokitella usealla eri tavalla, ja työtapojen määrä on jatkuvasti kasvanut. Sisältötiedon itseisarvo ei ole kuitenkaan vielä suuri. Oppiaineiden sisältöjen avulla lapset oppivat aina jotain myös oppimisesta, työtavoista ja itsestään koululaisena. (Brotherus 2002, 167)

3.2 Alkuopetus jatkaa esiopetuksesta

Esiopetuksen asema on vakiintunut ja nykyisin lähes kaikki lapset osallistuvat ennen koulun alkua esiopetukseen. Lapset kiinnostuvat kielestä ja sen ilmiöistä yhä varhemmin ja monet oppivat lukemaan jo 5-6-vuotiaana. Toisaalta varhentunut oppiminen ei vie koululta perinteisten oppimiseen liittyvien välineiden opettamisvelvollisuutta. Esiopetus onkin vielä toistaiseksi lapsen subjektiivinen oikeus, ei pakko, tai velvollisuus. Tulevaisuudessa esi- ja alkuopetus saattavat yhä enemmän jakaa opettamistehtävän keskenään, jolloin lapsella on mahdollisuus kypsymisensä ja persoonallisuutensa puitteissa suuntautua ympäröivään maailmaan itselleen sopivalla tavalla. Joustava koulunaloitus tai joustava 2-3-vuotinen esi- ja alkuopetus on tulevaisuudessa kehiteltäväksi sopiva vaihtoehto. (Brotherus 2002, 176)

Opettamistehtävän jakaminen ja joustavan 2-3-vuotinen esi- ja alkuopetuksen toteuttaminen käytännössä vaatii esi- ja alkuopettajilta entistä

tiivimpää yhteistyötä. Lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen moni asia muuttuu. Opettajien tulisikin Mäensivun & Vesasen (2000) mukaan miettiä, mikä tässä muutoksessa on hyvää ja tarpeellista, jopa välttämätöntä lapsen kehitykselle ja toisaalta mikä ei ole perusteltua, eikä tarkoituksenmukaista. Parhaimmillaan opettajien yhteistyö on heidän mukaansa yhteisen pedagogiikan miettimistä ja opetussuunnitelman laatimista koko pikkulasten koululle. Jos opetussuunnitelman pohjana on konstruktivistinen oppimiskäsitys, tulisi saman oppimiskäsityksen olla koko lapsuuden kestävä jatkumo. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä on runsaasti kokeiluja ja niiden perusteella voidaan todeta, että hallinnolliset ratkaisut eivät yksin takaa ja tuota yhteistyötä. Ihmiset tekevät työn, olipa hallinto yhteinen tai ei. Yhteistyössä olisikin aika siirtyä organisoidummalle tasolle, jolloin mietitään yhteistyön johtamista, henkilöstön kehittämistä, arviointimenetelmiä ja rekrytointia, sekä resurssien jakamista. (Mäensivu & Vesanen 2000, 16).

Jotta yhteistyö ei jäisi vain yksittäisten opettajien harteille, tulisi sille määritellä tavoitteet ”ylhäältäpäin”, virallisesti. Näin yhteistyötä ei tarvitsisi tehdä omalla ajalla. Yhteistyö ei saisi myöskään olla ylimääräinen taakka, vaan keino, joka viime kädessä helpottaisi opettajien käytännön työtä ja koituisi siten myös lapsen parhaaksi.

3.3 Esi- ja alkuopetuksen yhtäläisyyksiä ja eroja

Siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen lapsen näkökulmasta muuttuvat ainakin seuraavat neljä piirrettä. Ensinnäkin fyysinen ympäristö muuttuu. Toiseksi lasten sosiaalinen ympäristö muuttuu. Lapsiryhmästä on vastuussa enää vain yksi opettaja. Myös kieli ja kommunikaatio muuttuvat. Koulun kieli saattaa olla lapselle vierasta ja opettaja voi käyttää käsitteitä, joita lapsi ei ymmärrä. Neljänneksi toimintatapa on koulussa toisenlainen kuin päiväkodissa. Vapaaehtoisen opetteluun sijaan koulutyöskentely vaatii opiskelua. Koulun ja

päiväkodin taustalla vaikuttavat ideologiset erot ja instituutioiden erilaiset perinteet. (Brotherus 2002, 226). Koulun yhteydessä toteutettavasta esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle siirtyminen ei ole niin suuri muutos lapselle, kuin päiväkodista kouluun siirtyminen. Suurin ero on vapaaehtoisen opetteluun vaihtuminen tietoiseen ja tavoitteelliseen opiskeluun. Tällöin suuret muutokset jakaantuvat lapsella kahteen osaan.

Esi- ja alkuopetuksen lähtökohdille on yhteistä yhteiskunta-, lapsi- ja opetuskäsitys. Myös demokraattisiin arvoihin kasvattamisen päämäärä on yhteinen molemmille. Yhdistävänä tekijänä on myös näkemys lapsesta aktiivisena ja tiedonhaluisena uuden oppijana. Kummankin oppimiskäsitystä leimaavat ikäkausididaktinen lähtökohta ja elämänläheisyyden periaate. Kasvatuksessa ja opetuksessa lähdetään lapsen omasta kokemusmaailmasta. Esi- ja alkuopettajilta vaaditaan vilpittömää kiintymystä ja kiinnostusta lasta kohtaan, sekä eettistä asennoitumista kasvatus ja opetustyöhön. (Brotherus 2002, 227)

4. Tavoitteena oppimaan oppiminen

Kuusivuotiaat oppivat käyttämään hyväkseen ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia tiedon hankinnassa. Vaikka lapsi ei osaisi lukea, on hänen mahdollista etsiä tietoa kuvasanakirjoista jne. Oppimaan oppimisen kehitysvaiheessa lapsi tarvitsee aikuisen tukea, innostamista ja ohjaamista. Aikuinen saa myös lapsen pohtimaan suorituksiaan ja lapsi tarvitseekin tukea itsereflektion alkuvaiheessa. (Lummelahti 2001, 48)

Edellinen korostaa aikuisen merkitystä lapsen oppimisprosessissa. Esiopettajien tehtävänä on havaita missä vaiheessa kukin lapsi on oppimaan oppimisen kehityksessään. Esiopettajan rooli positiivisten oppimiskokemusten mahdollistajana tulee myös esiin.

Haringin väitöskirjassa erityisesti esiopettajat korostivat itsetuntemuksen ja hyvän itsetunnon, sekä myönteisen minäkuvan merkitystä oppimisessa. Nämä ominaisuudet auttavat lasta suhtautumaan luottavaisesti omaan oppimiseensa ja hahmottamaan itseä oppijana. Oman oppimisen tiedostaminen taas edesauttaa lapsen oppimista. (Haring 2003, 133). Osa alkuopettajista näki passiivisuutta lasten opiskeluprosessissa. Lapsia pidettiin levottomina ja rauhattomina sekä kykenemättöminä pitämään järjestystä. Omista tavaroista huolehtiminen tuotti lapsille vaikeuksia. Tämä kertoi yleisesti lasten puutteellisista elämänhallinnan taidoista. (Haring 2003, 138)

Lasten puutteelliset elämänhallinnan taidot voivat siis haitata myös heidän oppimistaan. Onkin tärkeää kiinnittää huomiota lasten kykyyn selviytyä arkisista askareista, ja nostaa niiden hallinnan arvostusta. Esiopettajilta kysytään usein

kuinka moni lapsista osaa jo lukea? Olisiko aika vaihtaa kysymys; Kuinka moni lapsista osaa huolehtia ja ottaa vastuuta omista tavaroistaan?

Nykyään puhutaan koulun valmiudesta kohdata eri kehitysvaiheissa olevia ja eri kulttuureista tulevia lapsia ja mahdollisuudesta tukea heidän oppimistaan eriyttäen. Keskeinen kysymys onkin, missä määrin lapsen kehityksen yksilölliset piirteet pystytään ja osataan ottaa huomioon alkuopetuksessa. Kouluvalmiuden ja koulun valmiuden käsitteiden rinnalle onkin noussut oppimisvalmiuden käsite, jossa valmiuden problematiikka irrotetaan kasvatus ja koulutusjärjestelmästä. (Brotherus 2002, 230)

4.1 Minäkeskeisen ajattelun merkitys oppimiseen

Lapsen ajattelulle on tyypillistä sen kehittyminen minäkeskeisestä, eli egosentrisestä ajattelusta yhä suurempaan desentrisyyteen. Vaikeuksia on kuitenkin odotettavissa, jos vielä kouluiässä minäkeskeisyys on hallitsevana näistä kahdesta. Ajattelun kehitystä voidaan kuvata seuraavalla tavalla:

Taulukko 2. *Lapsen ajattelun kehittyminen egosentrisyydestä desentrisyyteen (Brotherus 2002, 83):*

EGOSENTRISYYDESTÄ	DESENTRISYYTEEN
Ei looginen ajattelu	Looginen ajattelu
Irrationaalinen ajattelu	Rationaalinen ajattelu
Yhden asian käsittely kerralla	Usean asian samanaikainen käsittely
Tilanteiden näkeminen omasta näkökulmasta	Tilanteiden näkeminen toisen näkökulmasta
Kaikki ajattelevat kuten minä	Miten muuta ajattelevat?

Kouluunmenon lähestyessä 5-6 -vuotiaat lapset kiinnostuvat myös muista kuin omista ajatuksistaan. He alkavat ymmärtää loogisia syy- ja seuraus yhteyksiä. Tämän vuoksi on tärkeää, että lapsi voi kypsymisen ja lisääntyneen tietoinen pohjalta itse antaa loogisuudelle sijaa. Merkit ja symbolit tulevat tärkeiksi, kun lapsi ymmärtää, että niiden kautta hän saa mahdollisuuden ratkaista monia ongelmia. (Brotherus 2002, 83-84).

Minäkeskeisellä ajattelulla on siis yhteys lapsen loogisen ajattelun kehittymiseen. Ajattelun kehitys nähdään kypsymisen seurauksena. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on siis mahdollista vasta kun lapsi on itse ymmärtänyt symbolien merkityksen ja tehtävän ongelmanratkaisussa ja hänelle on herännyt tarve niiden käyttämiseen.

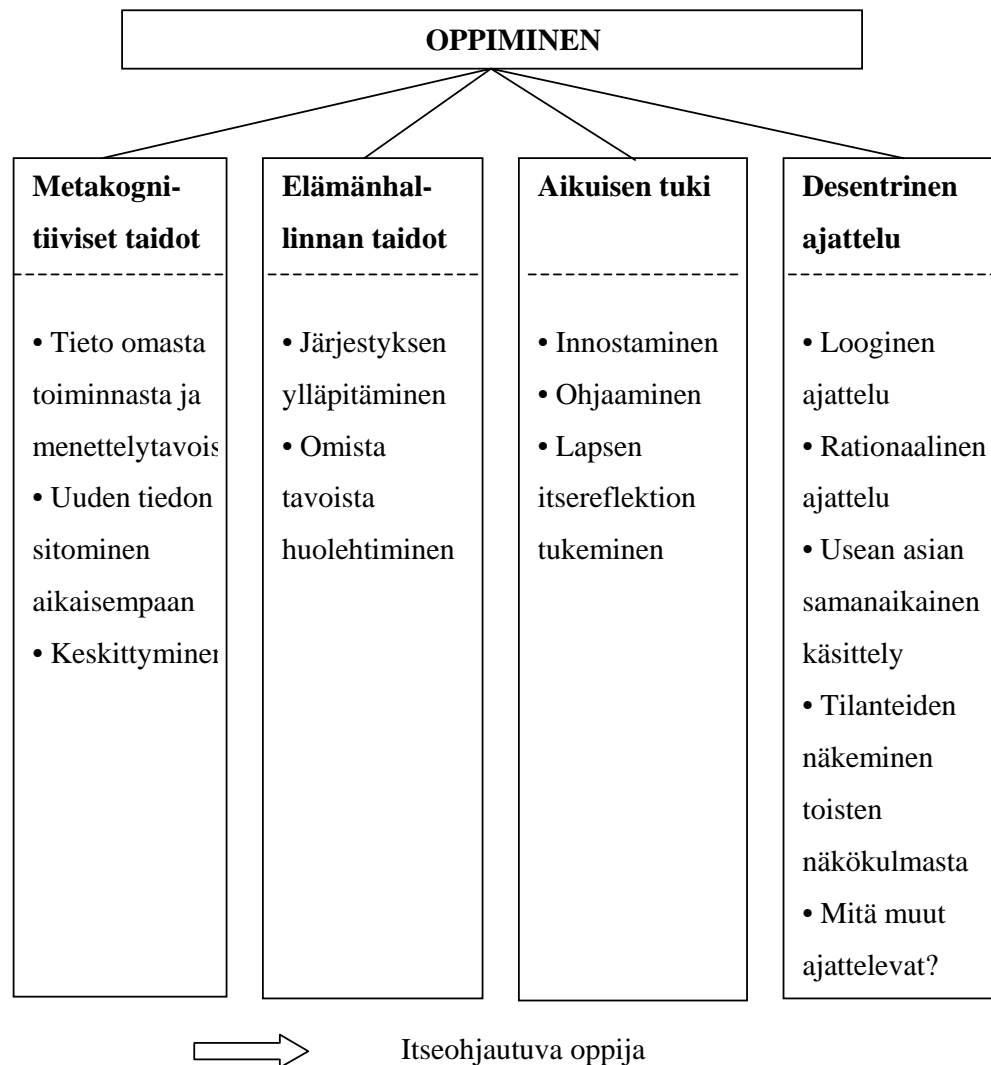
4.2 Metakognitiiviset taidot

Von Wright (1987) liittyy nykyiseen oppimiskäsitykseen oppimaan oppimisen (ks. Lummelahti 2001, 47). Siinä lapsi nähdään aktiivisena oman tietovarastonsa rakentaja ja myös taitojensa edistäjä. Lapsi ei ole kuitenkaan esiopetuksen oppimistilanteissa yksin; vertaisryhmä, aikuiset, vuorovaikutus, sekä oppimisympäristö muodostavat oppivalle lapselle turvallisen tilanteen. Aluksi lapsen oppiminen on tiedostamatonta. Kun hän vähitellen alkaa pohtia ja tajuta kokemuksiaan ja asioita, joita hän on oppinut, puhutaan metakognitiivisesta funktiosta. Metakognitio tarkoittaa lapsen tietoa omasta toiminnastaan ja omista menettelytavoistaan. Sen avulla hän voi ohjata ja muuttaa omaa oppimistaan. Metakognitioon liittyy oleellisesti prosessi, miten uusi tieto sidotaan aikaisempaan.

Haring (2003) korostaa metakognitiivisten taitojen merkitystä itseohjautuvaksi oppijaksi kasvamisessa. Oppimisprosessissa itseohjautuvaksi

kasvaminen edellyttää oman elämänhallinnan taitojen perusteiden oppimista. Esi- ja alkuopetusikäiset lapset harjoittelevat itsenäistä toimintaa jokapäiväisissä käytännön tilanteissa. Ulkoilutilanteet, pukeutuminen ja vaatteiden riisuminen, ruokailu, sekä omista vaatteista ja tavaroista huolehtiminen ovat tärkeitä taitoja kehityksen poluilla. (Haring 2003, 133).

4.3 Lapsen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä



Kuva 1. Yhteenveto lapsen oppimiseen vaikuttavista tekijöistä.

4.4 Lähikehityksen vyöhyke

Hakkarainen (2002) tuo kouluvalmiuden käsitteeseen näkökulman, jonka pohjana on Vygotskin teoria ”lähikehityksen vyöhykkeestä”. Opettaminen tulisi suunnata lapsen nykyisen kehitystason sijasta hänen lähikehityksen vyöhykkeelle. Tämä on kullakin lapsella erilainen, kehitystasosta riippumatta. Nykyinen kouluvalmiuden tutkiminen paljastaa lapsen jo saavuttaman kehitystason, eli sen mitä lapsi osaa ja mihin hän pystyy yksin testitilanteessa. Kouluoppimisen kannalta on kuitenkin tärkeämpää saada selville millaisia mahdollisuuksia lapsella on oppia, mikä on hänen lähikehityksen vyöhykkeensä. (Hakkarainen 2002, 68).

Lähikehityksen idea laajentaa oppimisvalmiuksien tarkastelun viitekehystä lapsen yhteistoimintaan aikuisten tai muiden lasten kanssa. Oppimisvalmiuksien yksikkö on interpsykologinen, henkilöiden välinen teko, joka on ylittynyt. Oppimisvalmius voidaan siten todeta ainoastaan vuorovaikutuksessa, ei testitilanteessa. Oppimisvalmiudessa korostuu kaksi asiaa: a) kuinka lapsi pystyy vuorovaikutustilanteessa käyttämään itsenäisesti kulttuurinsa työvälineitä, eli miten hän on omaksunut uuden kyvyn ja b) pystyykö lapsi aloittamaan yhteisen toiminnan ja käyttämään siinä kulttuurisia työvälineitä (merkkejä, symboleja, käsitteitä). (Hakkarainen 2002, 69).

Kouluvalmiutta tutkitaan edelleen psykologisten testien avulla, jotka tehdään erillään koulun luonnollisesta oppimisympäristöstä. Näin ei pystytä havainnoimaan lapsen käyttäytymistä normaalissa luokkatilanteessa, mutta toisaalta annetaan mahdollisuus osoittaa osaaminen muulla tavoin. Näiden testien perusteella psykologit kuitenkin tekevät päätöksen siitä, onko lapsi kouluvalmis vai suosittelvatko he koululykkäysanomusta. Olisikin kiinnostavaa

tietää minkä verran kouluvalmiustestejä tekevät psykologit ovat selvillä koulun arjesta ja sen kyvystä vastaanottaa erilaisia oppilaita.

5. Onko koulussa sijaa leikille?

Leikkiminen kuuluu lapsuuteen ja leikin merkitystä lapsen kehitykselle pidetään tärkeänä. Leikki on esiopetuksessa myös opetusmenetelmä ja leikin kautta oppiminen on lähtökohta. Alkuopetuksessa ei leikin merkitys enää korostu, eikä sen toteuttamiselle jää mahdollisuuksia. Luokat täyttyvät pulpeteista, jolloin leikille ei myöskään jää tilaa. Toisaalta vapaa leikki on mahdollista vain välitunneilla, joiden kesto on suhteellisen lyhyt. Tarkoitus onkin, että lapset keskittyvät koulussa oppimiseen ja leikkiminen kuuluu vapaa-ajalle.

Monet lapsen kehityksen ja oppimisen piirteistä näkyvät esi- ja alkuopetusikäisen lapsen leikeissä. Tällöin lapsi on tavallisesti roolileikkien ja sääntöleikkien vaiheessa. Leikkiin yhdistetään myös orastavien taitojen, kuten kirjoitustaidon, harjaannuttamista. Leikin, oppimisen ja kehityksen yhteys tunnustetaan yleisesti ja leikki nähdään oppimisen tapana varhaiskasvatuksessa. Yleistäen voidaan sanoa, että niin lapsen sosiaaliset, psyykkiset, emotionaaliset fyysiset, kuin kognitiiviset ominaisuudetkin harjaantuvat leikkiessä. (Haring 2003, 32-33).

5.1 Leikki ja oppiminen

Hakkaraisen (2002) mukaan kehittävän esiopetuksen on oltava leikkikeskeistä. Hän kääntää päinvastoin leikin ja opittavan sisällön suhteen; on siis kiinnitettävä huomiota miten sisältöjen opettaminen ja oppiminen tukevat ja edistävät lapsen leikkiä. Leikkikeskeisen esiopetuksen perusta on leikin ja kehityksen kytkennässä. Kehittävä esiopetus pyrkiikin rakentamaan siirtymää

koulutyöskentelyyn. Tämä ei kuitenkaan onnistu, jos aletaan opettaa sellaista, jota lapset eivät vielä hallitse. Siirtymä onkin Hakkaraisen mukaan rakennettava leikin avulla. (Hakkarainen 2002, 109-110).

Kouluiässä tapahtuvan oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna leikki luo oppimisen edellytyksiä. Tiettyjen leikkien ominaispiirteiden avulla lapsi harjaannuttaa oppimisessa tarvittavia menetelmätaitoja, mutta myös hankkii sisältötietoja. Sisältötiedoista kulttuurisen mielekkyyden oppiminen on keskeistä. Leikissä harjaantuukin lasten luonnollisesti syntynyt henkilökohtainen mielekkyys, kuten halut ja emotionaaliset suhteet. Oppimisen kannalta erityisen tärkeä on leikeissä ilmenevä kulttuurin kiteytynyt symbolien systeeminä oleva mielekkyys. Tällä tarkoitetaan sellaista sisältöä, mitä voidaan ilmaista sanoilla, materiaalisessa tai taiteellisessa muodossa. Lapsi ei pysty avaamaan kulttuurista mielekkyyttä itsenäisesti, vaan se avataan ja omaksutaan ikätoverien ja aikuisten kanssa leikkien ja keskustellen. (Haring 2003, 35).

5.2 Opettajien käsityksiä leikistä

Haringin väitöskirjassa (Haring 2003) leikin määrittely ja sen näkeminen kehityksellisenä piirteenä ja motivaation muotona oli huomattavasti runsaampaa esiopettajilla, vaikka lähes kaikilta alkuopettajiltakin löytyi kommentti leikin merkityksestä lapselle. Näitä eroja Haring selittää opettajien erilaisella koulutustaustalla ja koulutuksen sisältöjen painotuseroilla. Ne ovat kietoutuneet yhteen institutionaalistuneen toiminnan kanssa, jolloin ero opettajien ajattelussa näkyy myöskin toiminnassa. Leikki on olennainen osa esiopetusta, mutta alkuopetusikäisen kehitysvaiheelle ominaisista leikeistä ei opettajien puheesta löytynyt kommentteja. Tämä voi Haringin mukaan kertoa siitä, että koulupäivä ei välitunteja lukuun ottamatta anna oppilaille mahdollisuutta vapaiden leikkituokioiden pitämiseen. Tämän vuoksi alkuopettajilla ei myöskään ole mahdollisuutta havainnoida lasten vapaita leikkejä ja muodostaa selkeää

käsitystä niiden merkityksestä lapsen oppimisessa ja kehityksessä. (Haring 2003, 148-149).

Lastentarhanopettajakoulutuksessa korostetaan leikin merkitystä lapselle ja opettajia opetetaan havainnoimaan leikkiä, sekä tekemään havaintojen pohjalta johtopäätöksiä lapsen kehityksen eri vaiheista. Leikki paljastaa lapsen kehitystason lisäksi myös paljon hänen persoonallisuudestaan. Luokanopettajakoulutuksessa leikkiä ei huomioida, joten sen katsotaan olevan jotakin joka ei kuulu kouluun, ei ainakaan oppitunneille. Tässä tulee selvästi näkyviin erilaiset kulttuurierot koulun ja esiopetuksen välillä jatkumoa ajatellen. Jos leikin katsotaan olevan niin tärkeää kuusivuotiaan kehitykselle että se on oppimisen perusta, niin miten sitä ei enää lainkaan huomioida alkuopetuksessa? Oletetaanko lasten saavuttaneen sellaisen kehitysvaiheen, jossa leikki ei enää ole niin keskeisellä sijalla, vai edellytetäänkö sitä?

6. Kouluvalmius ja koulun valmius

”Lapsen mielenterveyden ja tasapainoisen kehityksen kannalta koulunkäynnin aloitusikä ei ole oleellinen. Tärkeämpää on sovittaa yhteen kunkin lapsen yksilölliset edellytykset koulun vaatimusten ja pedagogisten menetelmien kanssa.” (*Almqvist 1994, 53*).

Kouluvalmiudesta puhuttaessa kiinnitettiin ennen huomiota vain lapsen valmiuteen aloittaa koulunkäynti. Kuitenkin nykyään puhutaan myös koulun valmiudesta vastaanottaa erilaisia oppilaita. Ihanteena pidetään, että jokainen lapsi saisi aloittaa perusopetuksen sinä vuonna, jona täyttää seitsemän vuotta. Kuitenkaan näin ei vielä kaikkien kohdalla ole. Jos lapsella ei ole riittäviä tietoja ja taitoja jotta hän voisi aloittaa perusopetuksen, hänelle anotaan koululyykkäystä. Tällöin lapsi tavallisesti kerta esiluokan, minkä jälkeen hän on yleensä valmis siirtymään muiden mukana ensimmäiselle luokalle.

Mäkinen (1997) ottaa kantaa koulun tulevaisuuteen ja kykyyn vastaanottaa erilaisia oppilaita. Hänen mukaansa koulun odotukset ensimmäiselle luokalle tulevalle lapselle ovat syväälle iskostuneet. Olemme tottuneet käyttämään käsitteitä koulukypsä lapsi ja lapsen kouluvalmius ennemmin kuin koulun valmius ottaa vastaan erilaisia lapsia. Hän ottaa esille myös luokattomuuden perusopetuksessa tulevaisuuden vaihtoehtona, jolloin koulua ei käytäisi ikätasoluokissa. Tällöin yksilöllinen oppimiskyvyn ja koulusuoriutumisen seuranta, arviointi sekä oppisaavutusten mittaamisen kriteerit muuttuvat: periaatteessa lapsi saattaa eri oppisisällöissä yltää eri tasoille. Tällöin jouduttaneen tekemään päätöksiä siitä, voiko lapsi samanaikaisesti joiltain osin käydä koulua ja olla esiopetuksessa, vai täytyykö hänen saavuttaa tietty minimikehitystaso kehityksen kaikilla alueilla voidakseen aloittaa koulunkäynnin. (Mäkinen 1997, 32).

6.1 Lapsen valmius koulunkäyntiin

Almqvistin mukaan seitsemänvuotiaan lapsen persoonallisuuden emotionaalisiin perusedellytyksiin kuuluu, että hän kykenee odottamaan omaa vuoroaan. Hän on myös yhteistyökykyinen, sekä utelias ja tiedonhaluinen. Häntä ei tarvitse pakottaa, eikä hän käyttäytymisellään provosoi muita. Useimmilla seitsenvuotiailla nämä persoonallisuuden emotionaaliset perusedellytykset ovat kunnossa ja he ovat myös kognitiivisilta ominaisuuksiltaan koulukypsiä. Koulunkäyntinsä aloittava lapsi, jolla on perusasiat kunnossa, tuntee olonsa turvalliseksi koulussa. (Almqvist 1994, 52).

Ulla-Maija Salo erittelee väitöskirjassaan lapsen käytöksen lapselliseksi ja koululliseksi.

”Se, mikä opettajan puheessa määräytyy lapselliseksi, sisältää yleensä voimakkaan moraalisen kannanoton... Lapsellinen on jotakin sellaista, mikä ei kuulu koululaiselle - ainakaan opettajan mielestä. Tämän vuoksi määrittelen sen vastakohtaksi koulullisen. Oppilaat puretaan ja lapsi heissä infantilisoidaan: opettaja tahtoo tehdä heistä koululaisia. Oppilaat tekevät itsekin aktiivisesti eroa entiseen – päiväkotiin, ei vielä koululaiseen, leikkiin ja lapselliseen... Koululaisen pitää istua paikallaan, ilman lupaa ei voi lähteä liikkumaan.” (Salo 1999, 186-188).

Kuten edellisessä tulee ilmi myös opettajat antavat ymmärtää milloin lasten käytös on heidän mielestään ”lapsellista”, siis sellaista joka ei kuulu koulumaailmaan. Alkuopetusikäiset lapset elävät kuitenkin vielä lapsuuteen kuuluvia ikävuosia, jolloin heidän käytöksensä on varmasti välillä hyvinkin ”lapsellista”. Tämä ”lapsellinen” käytös pitäisi kuitenkin erottaa huonoista käytöstavoista, sillä sitä esiintyy kaikissa ikäryhmissä.

Koululyykkäyslapsekset tarvitsevat eniten tukea, eli koulun valmiutta tunne-elämän alueella. Tähän tarpeeseen vaikutetaan terapeuttisella tavalla. Linnilän (1997) mukaan koulu on perinteisesti ollut enemmän kiinnostunut älyllistämään tunteita, kuin luomaan mahdollisuuksia affektiivisiin kokemuksiin. On kuitenkin huomattava, että myös tunteiden kehitystä voidaan tukea. Terapeuttinen

opetustapa näkyy työmenetelmissä. Koulun tulisikin Linnilän mukaan käyttää, etsiä ja kehitellä elämykselliseen ja kokemukselliseen oppimiseen tähtääviä työmenetelmiä, joissa lapsen koko persoonallisuus saa kasvun eväitä. Tässä kohden Linnilä haluaa korostaa taidekasvatuksen merkitystä oppimisen eheyttäjänä. (Linnilä 1997, 21) Vaikka edellinen koskee vain koululykkäyslapsia, ovat erilaiset sosiaaliset ja emotionaaliset ongelmat lisääntyneet oppilaiden keskuudessa, siksi koulun haasteena on tulevaisuudessa yhä enemmän vastata terapeuttista tukea tarvitsevien lasten aiheuttamiin vaatimuksiin.

Linnilä (1997) on tutkimuksessaan todennut, että lapset eivät anna koulun käynnille ”pärväämisen” merkitystä. Sen merkityksen antavat aikuiset. Lapsille koulun aloitus on luonnollinen vaihe elämässä, johon kuuluu sosiaalisen yhdessäolon kuten leikin ja pelaamisen, mutta myös oppimisen merkitys. Tutkimuksessa lapset itse peräänkuuluttivat toiminnallisia ja lasta aktivoivia työ- ja toimintatapoja. (Linnilä 1997, 22). Tällä hetkellä tuntuu kaukaiselta ajatus, että myös me aikuiset voisimme ajatella luonnollisena sitä, että jokainen lapsi voisi aloittaa koulunkäynnin sinä vuonna, jona täyttää seitsemän vuotta.

6.2 Esiopetuksen merkitys kouluvalmiuden kehittäjänä

”Jos lapset laitetaan liian aikaisin nykytyylisiin tietokouluihin, jäävät elintärkeät lapsuudenaikaiset kehitysvaiheet läpikäymättä.” (Bergström 1994, 44).

Lapsen valmistamiseen kouluun esitetään kahdenlaista mallia. Ensinnäkin esitetään, että lapsen tulisi saada tehdä ja oppia samoja asioita kuin koulussa, mutta yksinkertaisemmalla tasolla. Toisen käsityksen mukaan lapsen tulisi antaa leikkiä ja kehittyä omaan tahtiinsa ilman opetusta. Aikaisemmin esiopetuksessa painottui lasten sosiaalinen sopeutuminen, kouluvalmiuden määrittelyssä onkin kautta aikojen ollut suuria painotuseroja ja nämä näkemykset ovat muokanneet esi- ja alkuopetuksen toimintatapoja. (Brotherus 2002, 229).

Esiopetuksen merkitystä kouluvalmiuden kehittäjänä voidaan tarkastella näiden kahden ääripään kautta. Jos lapset tekevät ja oppivat samoja asioita kuin koulussa, mutta yksinkertaisemmalla tasolla, niin silloin esiopetuksen tehtävän määrittää koulun toiminnan traditio. Toisaalta, jos lapsen saavat leikkiä ja kehittyä omaan tahtiinsa, ilman minkäänlaista opetusta, niin kyse on lähinnä päivähoidosta, ei esiopetuksesta. Kärjistetysti voidaankin sanoa, että vastakkain ovat siis koulun traditiot ja lapsilähtöisyys.

Lapsen väitetään selviytyvän koulussa paremmin, jos hän on jo esiopetuksessa osallistunut suunniteltuun kasvatustoimintaan. Tällöin lapsi on saanut olla aktiivinen ja hän on kiinnostunut toiminnasta pedagogisesti pätevien aikuisten tukemana. Tällöin hän oppii tavan suhtautua tietoon ja oppimiseen. Jos esiopetuksessa keskitytään vain jonkin taidon harjoitteluun, se voi opettaa lapselle vain ”koulupelin”, eli hän kuuntelee opettajaa ja tekee mitä hänen odotetaan tekevän ja mitä hän näkee muiden tekevän. Siksi oppimisasenteella on enemmän merkitystä kuin opetettavan asian sisällöillä. Koulu on kuitenkin lapselle tärkeä osa yhteiskuntaa ja kirjoitustaito ja lukutaito ovat yhteiskunnassa selviytymisen kannalta tärkeitä. (Brotherus 2002, 231-232).

Almqvist (1994) esittää ajatuksen, jossa kaksi rinnakkaisluokkaa muodostettaisiin siten, että vuoden ensimmäisen ja toisen puoliskon aikana syntyneet lapset laitettaisiin eri luokille. Hän perustelee ajatusta sillä, että nuoremmat lapset tarvitsevat enemmän joustoa ja yksilöllisyyttä opetuksessa. (Almqvist 1994, 56). Käytännössä lasten kehitystaso ei kuitenkaan ole sidoksissa heidän syntymäkuukauteensa, enkä usko että luokista tulisi yhtenäisempiä taidoiltaan vaikka ne muodostettaisiin edellä mainitulla tavalla. On myös vaikea välttää ajatusta, että loppuvuodesta syntyneiden luokkaa pidettäisiin myös jatkossa heikompi- tai heikompitasoisena kuin alkuvuodesta syntyneiden luokkaa.

7. Opettajien kasvatustietoisuus

7.1 Kasvatustietoisuuden määrittely

Kasvatustietoisuuden käsitteen avulla kuvataan sitä persoonallisten käsitysten ja suhtautumistapojen järjestelmää, joka on muodostunut opettajalle ja jonka välityksellä laajemman yhteiskunnan piirteet pääsevät säätelemään hänen kasvatus- ja opetustoimintaansa. Kasvatustietoisuus ilmaisee myös pienten lasten kasvattajan kypsyyttä. Esi- ja alkuopettajan tulee kyetä erittelemään omaa kasvatustietoisuutta ja olla selvillä oman kasvatustyönsä perusteista, opetustyöhön vaikuttavista yhteiskunnallisista tekijöistä sekä lapsen kokemusmaailmasta. (Brotherus 2002, 124).

Nykyisin opettajuus ja hyvä opetus nähdään kasvatuksellisen ajattelun jäsentyneisyytenä. Didaktiikka on edelleen normatiivista, neuvoja ja ohjeita antavaa, mutta kuitenkin siten, että keskeisenä nähdään opettajan taito pohtia ja perustella opetuksellisia valintoja, sekä nähdä valintansa perusteet laajemmassa kasvatuksellisessa arvokentässä. (Brotherus 2002, 125).

7.2 Opettajan pedagoginen ajattelu

Pedagogisesta ajattelusta on käytetty myös käsitettä didaktinen ajattelu. Pedagogiikalla on kuitenkin avarampi tulkinta kuin didaktiikalla, joten sen on todettu olevan terminä käyttökelpoisempi. Pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan rutiinijattelun vastakohtaa ja sitä voidaan kutsua myös reflektioksi.

Pedagoginen ajattelu on päätöksentekoa. Opetustilanteessa tapahtuu koko ajan ja tilanteet vaihtuvat jatkuvasti. Toimintaan kohdistuvaa ajattelua voidaan kuvata reflektiivisena sellaisissa tilanteissa, joissa ratkaisut eivät vaadi välitöntä toteuttamista. Aina kun opettaja tekee ratkaisun tai valinnan, hän ottaa kantaa, ja tähän kannanottoon voidaan etsiä perusteita. (Kansanen 1996, 45-46)

Linnilä (1997) tuo pedagogiikkaan liittyen esille opettajan pedagogiset vaikutuskanavat. Opettaja voi vaikuttaa lapsen pedagogisesti kolmella tavalla: informatiivisesti, suuntaavasti ja terapeuttisesti. Informatiivinen kanava painottaa tietoja ja taitoja, suuntaavalla kanavalla vaikutetaan arvoihin ja asenteisiin ja terapeuttisessa kanavassa on keskeistä lapsen psyykinen hyvinvointi. (Linnilä 1997, 20-21) Esiopettajat painottavat työssään suuntaavia ja terapeuttisia vaikutuskanavia ja alkuopettajilla painottuu informatiivinen vaikutuskanava. Pedagogisen ajattelun lähentyminen edellyttäisi molemmilta opettajilta myös muiden kanavien käyttöön ottamista. Tämä asettaa vaatimuksia opettajien koulutukselle, jotta muutos olisi mahdollinen.

Haring (2003) on tutkinut esi- ja alkuopettajien pedagogista ajattelua ja tullut siihen tulokseen, että erilaisella koulutustaustalla voi olla vaikutusta heidän tekemiinsä erilaisiin pedagogisiin ratkaisuihin. Esiopettajilla painottuvat lapsilähtöisyys ja vuorovaikutus lasten kanssa, luokanopettajilla taas painopiste on asioiden oppimisessa ja siihen vaikuttaa koulun perinteet. Opettajien tehtävänä on kuitenkin, näistä erilaisista lähtökohdista huolimatta, toteuttaa esi- ja alkuopetukseen luotua jatkumoa. (Haring 2003, 3).

Esi- ja alkuopetuksessa työskentelevien aikuisten lapsikäsitteiden keskeistä ainesta ovat kehityspsykologiset seikat. Käytännön toimintaan vaikuttaa oleellisesti juuri aikuisten käsitys siitä millainen lapsi on, mikä on lapsen asema suhteessa aikuiseen ja minkälainen suhde nähdään lapsen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välillä. Käsitteiden erilaisuus ilmenee erilaisena toimintana. (Brotherus 2002, 123-124).

Kihlström (1998) on tutkinut tässä suhteessa ruotsalaisten esikoulunopettajien käsityksiä ammattinsa pedagogisista sisällöistä (ks. Brotherus 2002, 127-128). Hän luokittelee esikoulunopettajat neljään luokkaan: Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat opettajat korostavat ammatillisena sisältönä sitä, että opettaja on selvillä toiminnan päämäärästä: mitä, miksi ja miten tehdään. Toiseen ryhmään kuuluvat opettajat näkevät ammattinsa pedagogisena sisältönä lapsen hoitamisen. Siinä korostuvat lapsen hyvinvointi ja havainnointi, sekä se, että ristiriidat ratkaistaan. Kolmanteen ryhmään kuuluvat opettajat näkevät tärkeimpänä työnsä pedagogisena sisältönä lapsen persoonallisten kykyjen kehittämisen. Siinä korostuvat lapsen itseluottamuksen, identiteetin, itsenäisyyden, yhteistyökyvyn ja motoriikan kehittäminen sekä demokraattisiin arvoihin kasvattaminen. Neljänteen luokkaan sijoittuvat opettajat korostavat ammattinsa pedagogisena sisältönä lapsen opettamista. Nämä esikoulunopettajat pitävät tärkeänä lapsen käsitteenmuodostuksen, havainnointikyvyn, puheen ja ajattelukyvyn kehittämistä.

Kihlströmin luokittelu kuvaa esiopettajan ammatillisen tietoisuuden tasoja, joita ovat: nähdä toiminta, hoitaa lasta, kehittää lapsen kykyjä ja opettaa lasta. Neljänteen ryhmään kuuluvat esiopettajat edustavat kehittävään työntutkimuksen teorian mukaista kehittyneintä työtoiminnan tyyppiä eli teoreettisesti hallittua työtä. Teoreettisesti hallittu esiopetus näkee opettajan roolina lapsen ajattelu- ja oppimistoiminnan ohjaamisen ja korostaa opettajan ammatitaitona teoreettista tietoisuutta oppimisen ja opettamisen ehdoista. Esi- ja alkuopetuksen integraatio ja pienten lasten opettajien yhteistyö ovat ajankohtaisia hankkeita, joissa edellä kuvatut piirteet konkretisoituvat. (Brotherus 2002, 127-128).

Opetus on monimutkainen tapahtuma, eikä yleisten tutkimustulosten uskota tuovan apua niihin yksittäisiin tilanteisiin, joissa opettajat toimivat. Tutkimustulokset voivat kuitenkin nostaa esiin opetukseen liittyviä keskeisiä kysymyksiä tai suositella käyttöön sopivia käsitteitä. Muussa tapauksessa ne saattavat muuttua teknisiksi resepteiksi, jotka ehkäisevät opetuksessa tarvittavaa joustavuutta ja vähentävät opettajan ammatin professionaalisuutta. (Brotherus 2002, 125).

8. Aikaisempia tutkimuksia

8.1 Suomalaisia tutkimuksia

Kouluvalmiutta on Suomessa tutkittu enimmäkseen 1960-1980 luvuilla. Tämä johtuu siitä syystä, että varsinkin 1970-luvulla käytiin keskustelua oppivelvollisuusiän laskemisesta kuuteen vuoteen. Tuolloin aloitettiin myös ensimmäiset esiopetuskokeilut. Kouluvalmiustutkimus on keskittynyt lähinnä lasten tutkimiseen.

Ojanen (1979) on tutkinut kuusi- ja seitsenvuotiaiden kouluvalmiuksien eroja. Tutkimuksessa mitattiin myös tyttöjen ja poikien kouluvalmiuksien eroja. Tytöt olivat tutkimuksessa keskimäärin kouluvalmiimpia kuin pojat. Yksiselitteisiä eroja kuusi- ja seitsenvuotiaiden välillä ei voitu tutkimuksen mukaan todeta. Parhaiten kouluvalmiutta ennustavat Ojaseen mukaan lapsen motoris-hahmotuksellinen valmius ja sosiaalisen ryhmävastuun kantaminen. Hän kiinnitti huomiota myös esiopetuksen ja alkuopetuksen problematiikkaan. Kyseessä olevilla koulumuodoilla on ollut erilaiset traditiot työtapojen ja opettajien koulutuksen suhteen. Tästä syystä esikoulusta kouluun siirtyminen sisältää suuren muutoksen lapsen kohdalla.

Liikasen (1984) mukaan piirtämisen avulla voidaan suhteellisen luotettavasti arvioida kouluvalmiutta. Hän tutki KPT-testin (kontrolloitu piirrostarckkailu) käyttöä kouluvalmiuden mittarina. KPT:n avulla voidaan suhteellisen luotettavasti arvioida muotokäsitteiden hallintaa, kielellistä ymmärtämistä, käsitteen muodostusta, lukukäsitteen hallintaa, sosiaalis-emotionaalista kehitystä

ja yleistä kehitystasoa. KPT testiä käytetään Suomessa erityisopettajan ja luokanopettajan apuna oppimisvaikeuksien erottelemiseksi. Testi ennustaa myös lukemis- ja kirjoitusvaikeuksia melko hyvin.

Salo (1999) on väitöskirjassaan tutkinut koulun maailmoja ja järjestyksiä. Tutkimuksessa etsittiin vastauksia kysymyksiin: Miten koululaiseksi aletaan?, Miten kunnollista ollaan? ja Mitkä ovat koulun tärkeät hommat? Hänen mukaansa lapset eivät tänä päivänä vain mukaudu koulun järjestyksiin, vaan he haastavat, kysyvät ja epäilevät. Lapsilla on omia tapoja tietää ja järjestää. Oppilaiden ja opettajan toistuvat toimintatavat tuottavat koululuokan ja sen järjestykset.

Mäkinen (2002) on väitöskirjassaan tutkinut kuusivuotiaiden lasten fonologisen tietoisuuden yhteyttä alkavaan lukutaitoon. Fonologisen tietoisuuden harjoittaminen kehittyi tutkimuksen aikana opetusmenetelmäksi, jonka pedagogisiksi avaimiksi nimettiin toiminta, tunteet ja ajattelu. Menetelmiksi tulivat temaattinen toimintaleikki ja opetuskeskustelu, joka tuki esioppilaiden ajattelun ja metakognitioiden kehittymistä. Tutkimuksen aikana esiopettajien pedagoginen ajattelu kehittyi pedagogisesti tietoiseksi; oikean vastauksen ja helpon onnistumisen korostaminen vaihtui didaktiseen herkkyyteen tunnistaa ja johdattaa esioppilaiden fonologisen tietoisuuden kehittymistä ja ajattelua kohti lukutaitoa.

Alasuutari (2003) on tutkinut vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten välistä suhdetta lasten kasvatuksessa. Alle kouluikäisten lasten vanhemmat jakavat kasvatusvastuunsa ja vanhemmuutensa monien erilaisten yhteiskunnallisten kasvattajien kanssa. Näillä kasvatusinstituutioilla on tärkeä merkitys lapsen kehityksessä. Vanhempien mukaan lapseen vaikuttavat ja hänen elämäänsä suuntaavat perheen lisäksi merkittävästi myös päivähoito ja koulu. Vanhempien ja yhteiskunnallisten kasvattajien yhteistyön lähtökohta rakentuu kasvattajien suhtautumiselle vanhemman näkemyksiin.

Haring (2003) on tutkinut esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaamista. Lähtökohtana oli ajatus esi- ja alkuopetuksen jatkumosta, jonka toteutumiseen vaikuttaa merkittävästi opettajien pedagoginen ajattelu. Esi- ja alkuopettajien ajattelussa ilmeni viisi lapsen oppimista määrittävää teema- aluetta: kehityksen yhteys oppimiseen, motivaation merkitys, tiedon rakentuminen, metakognitio ja itseohjautuvuuden taidot.

Esiopettajien ajattelussa korostui vuorovaikutus ja lapsilähtöisyys, kun taas alkuopettajilla korostui opettajakeskeisyys. Sekä esi- että alkuopettajien käsitykset kehityksen merkityksestä lapsen oppimisessa olivat yhteneväisiä. Esiopettajien puhe lapsen kehityksestä oli kuitenkin huomattavasti eriytyneempää kuin alkuopettajilla. Tässä tuli esiin lastentarhanopettajien koulutus, joka on keskittynyt lapsen kehitykseen. Alkuopettajat käyttivät leikkiä menetelmänä jonkin yksittäisen tavoitteen saavuttamisessa tai motivointikeinona uuden asian opettelussa, jolloin määräävänä tekijänä oli pikemminkin opetuksen tavoite, kuin lapsen kehityksen näkökulma.

Yksilöllisten kehityserojen koettiin tuottavan ongelmia nykymuotoisessa opetuksessa. Opettaja- ja tuntiresurssit koettiin riittämättömäksi, eikä tilojenkaan koettu tukevan eriyttämistä. Hitaammin etenevien kohdalla voi eriyttämismahdollisuuksien vähyys johtaa luokalle jättämiseen.

Esi- ja alkuopetusikäisten suurten kehityksessä olevien tasoerojen vuoksi moni opettaja suosi ajatusta joustavasta koulunaloittamisesta tai luokattomasta esi- ja alkuopetuksen kokonaisuudesta. Opettajat esittivät vaihtoehdoiksi ensinnäkin esiopetuksen joustoja, eli lapsi siirtyisi kouluun vasta kun hänen kykynsä sitä edellyttäisivät. Tässä koulun systeemiä ei muutettaisi, vaan kouluvalmiuden käsitettä sovellettaisiin oppilaisiin. Toisena opettajat toivat esille mallin, joka edellyttää kouluvalmiutta koululta. Luokattomassa esi- ja alkuopetuksessa lapsi saisi edetä kehitystään vastaavassa tempossa kolmen vuoden ajan. Toimivuuden kannalta malli edellyttäisi suurta tilaa ja useampia opettajia yhden ryhmän sisällä, mikä mahdollistaisi tason mukaisen ryhmittelyn

opiskeltavissa asioissa. Nykymuotoiseen koulujärjestelmään lapsi siirtyisi kolmannelta luokalta.

Motivaation merkitys oppimisessa korostui esiopettajilla, jotka korostivat puheessaan motivaatiota leikkiin ja oppimiseen. Alkuopettajien puheessa korostui motivaatio oppimiseen. Tätä selittää se, että alkuopetuksen tavoitteena on tiettyjen tietojen ja taitojen opettaminen. Koulun kulttuuri ei suosi omaehtoista leikkiä, eikä järjestelmäkään ole luotu leikin motivaatiota ajatellen.

Metakognitiivisten taitojen ja itseohjautuvuuden osuus oppimisessa korostui esiopettajien puheessa. Alkuopettajat toivat esille, että lapsilla oli itseohjautuvuuden taitoja, mutta ne olivat kehittymättömiä. Tämä selittyi erilaisesta pedagogiseen prosessiin kohdistuvasta näkökulmasta. Esiopettajat havaitsivat, että lapsi voi itse asettamiensa tavoitteiden pohjalta olla hyvinkin itseohjautuvia, toisaalta alkuopettajat arvioivat lapsen itseohjautuvuutta suhteessa opettajan asettamiin tavoitteisiin.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että esi- ja alkuopettajien yhteistyön välineessä, pedagogisessa ajattelussa on eroavaisuuksia, jotka voivat hidastaa tai jopa estää pedagogisen yhteistyön toteutumista.

8.2 Tutkimuksia maailmalta

Brown ja Scott-Little (2003) ovat tutkineet lasten parantuneita oppimistuloksia ja niiden yhteyttä käytössä oleviin kouluvalmius -ohjelmiin Yhdysvalloissa. Tuloksena oli, että laaja-alaiset kouluvalmius -ohjelmat tasoittavat tasoeroja koulunsa aloittavilla lapsilla. Suurin myönteinen vaikutus oli sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä. Myönteisiä tuloksia havaittiin myös lasten kielellisissä valmiuksissa, matemaattisessa ajattelussa ja motorisessa kehityksessä. Myös tukitoimien tarve koulussa väheni ohjelmien seurauksena.

Dockett ja Perry (2002) ovat tutkineet Australiassa vanhempien, esiluokanopettajien ja opettajien toiveita ja odotuksia koulunsa aloittaville lapsille. Tutkimukseen osallistui 149 vanhempaa, joiden lapset olivat juuri aloittaneet tai aloittamassa koulunkäyntiään, 102 opettajaa ja 33 esiopettajaa. Seuraavissa viidessä seikassa ryhmien välillä havaittiin tilastollisesti merkittäviä eroja: 1) Esiopettajat uskoivat vanhempia ja koulunopettajia vähemmän, että lapsi saavuttaa kouluvalmiuden aloittaessaan koulunkäynnin. 2) Opettajat vastustivat voimakkaimmin väitettä, jonka mukaan esiluokanopettajat olivat helpommin lähestyttäviä kuin opettajat. 3) Esiopettajat kannattivat eniten sitä, että alkuopetuksen tulisi muistuttaa enemmän esiopetusta. 4) Esiopettajat kannattivat voimakkaimmin myös sitä, että lapsen jolla on vaikeuksia alkuopetuksessa, tulisi kerrata luokka. Myös vanhemmat kannattivat luokan nkertausta enemmän kuin opettajat. 5) Vastauksissa tuli ilmi, että kouluvalmius ei tarkoittanut samaa kuin oppimisvalmius ja yleisesti oltiin sitä mieltä, että lasten tulisi osallistua esiopetukseen ennen koulun alkua.

Pianta (2002) on tutkinut Yhdysvalloissa kouluvalmiuksia ja sitä, miten lasten taidot, perhetaustat ja kokemukset esiopetuksesta vaikuttavat lapsen menestymiseen tai epäonnistumiseen koulussa. Hän ottaa esille viisi asiaa, jotka olivat tutkimuksen kohteena; fyysinen hyvinvointi, henkinen kypsyyt, sosiaalinen luottamus, kielellinen rikkaus ja yleissivistys. Kouluvalmiutta lähestyttiin kolmen eri kysymyksen kautta: 1) Mitä lapselta vaaditaan hänen aloittaessaan koulunkäynnin? 2) Miten lasten kouluvalmiuksia voidaan parantaa? 3) Miten alkuopetuksessa huomioidaan lasten kyvyt? Tulokseksi saatiin, että esiopetus tulisi olla kaikkien saatavilla ja opetuksen tulisi olla jokaiselle lapselle sopivaa.

Pandis (2001) on tutkinut Virossa lasten kouluvalmiutta ja koulun valmiutta vastaanottaa erilaisia oppilaita. Virossa on käytössä kaksi termiä kuvaamaan kouluvalmiutta: kouluvalmius ja koulukypsyyt. Koska lapset kehittyvät eri tahtiin, tulisi jokaisen oppilaan saada kasvaa ja kehittyä omien kykyjensä mukaan. Koulussa tulisikin ottaa enemmän huomioon lasten yksilölliset tarpeet; toisin sanoen koulussa opettajien tulisi hyväksyä heterogeenisempia ryhmiä ja

sovittaa opetusmenetelmät ryhmän mukaan. Opettajia tulisi kouluttaa siten, että lasten ongelmat ja vahvuudet tulevat huomioituksi. Myös erilaiset oppimistyyliä tulisi huomioida ja opetusilmapiiriin tulisi olla hyväksyvä ja kannustava. Lisäksi sosiaalisten taitojen ja itsetuntemuksen tuli olla sisällytettynä opetussuunnitelmaan.

9. Tutkimuksen suorittaminen

Tämä tutkimus on suoritettu Pirkkalassa keväällä 2004. Tutkimuksen aihe kiinnosti erityisesti, sillä haluan selvittää tarkoittavatko opettajat samoja asioita puhuessaan lasten kouluvalmiuksista. Seuraavassa onkin tarkoitus tuoda esiin esi- ja alkuopettajien tulkintoja aiheesta.

9.1. Tutkimusongelmat

Tutkimus keskittyy esi- ja alkuopettajien tulkintoihin lasten kouluvalmiuksista, esiopetuksen rooliin kouluvalmiuksien kehittäjänä, sekä koulun valmiuteen vastaanottaa erilaisia oppijoita.

Tutkimusongelmat:

- Ovatko esi- ja alkuopettajien käsitykset lasten kouluvalmiuksista yhteneväiset?
- Millainen esiopetus tukee esi- ja alkuopettajien mielestä lasten kouluvalmiuksia?
- Millaisena opettajat näkevät koulun valmiuden vastaanottaa erilaisia oppijoita?

9.2. Kvalitatiivinen tutkimusote

Pro gradu tutkielmani, esi- ja alkuopettajien tulkintoja lasten kouluvalmiuksista, perustuu kvalitatiiviseen tutkimusnäkökulmaan. Aineiston keruussa käytin kirjallista kyselyä, jossa opettajat vastasivat vapaasti neljään kysymykseen.

Vastaukset olivat ilmiasultaan tekstiä. Tutkin opettajien tulkintoja kouluvalmiudesta, jonka pyrin ilmiönä tässä käsitteellistämään. Näytteeni on harkinnanvarainen, sillä keskityin tutkimaan koulun yhteydessä toimivia erillisiä esiluokkia, sekä niihin liittyvää alkuopetusta. Näin ollen rajasin pois päiväkodeissa toteutettavan esiopetuksen, sekä joiltain osin luokattomuutta esi- ja alkuopetuksessa toteuttavat koulut. (Eskola & Suoranta 1998, 15-18).

Kuten laadullisessa tutkimuksessa on tapana, en halunnut asettaa tutkimukselle etukäteen hypoteeseja. Hypoteesittomuudella halutaan laadullisessa tutkimuksessa korostaa, että tutkijalla ei ole lukkoonlyötyjä ennakko-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. (Eskola & Suoranta 1998, 19).

9.2.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on elämismailma, eli ihmisen suhde omaan elämistodellisuuteensa (Varto 1992 ja Laine 2001 kts. Tuomi & Sarajärvi 2002). Ihmistä voidaan fenomenologien mukaan ymmärtää tuota maailmasuhdetta tutkimalla (Laine & Kuhmonen 1995 kts. Tuomi & Sarajärvi 2002). Fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan tulkinnan tarpeen myötä. Laineen (2001) mukaan fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö (tässä tapauksessa kouluvalmius) eli toisin sanoen tehdä jo tunnettu tiedetyksi. Tarkoituksena on lisäksi yrittää nostaa tietoiseksi ja näkyväksi se, minkä tottumus on häivyttänyt huomaamattomaksi ja itsestään selväksi. Kokemuksen tutkimisessa on oletus, että tutkittavat ilmiöt ovat sellaisenaan läsnä elämismailmassa mutta muodossa, joka ei avaudu käsitteellistämislle ja ymmärtämiselle suoraan. (kts. Tuomi & Sarajärvi 2002, 34-35).

9.2.2 Tutkimuslomakkeiden sisältö

Lähdin tutkimaan kouluvalmiuksia esi- ja alkuopettajille suunnatulla kirjallisella kyselyllä, jossa opettajat vastasivat vapaamuotoisesti neljään kysymykseen. Laadullinen tutkimus toi tässä tapauksessa määrällistä paremmin esille opettajien omat mielipiteet asioista, sillä vastauksiin ei ollut tarjolla valmiita vaihtoehtoja. Näin koin että sain vastaukset tutkimusongelmaan, sillä omat tietoni tai ennako-odotukseni eivät näkyneet kuin kysymysten muotoilussa. Halusin kysyä kouluvalmiuksista mahdollisimman monelta esi- ja alkuopettajalta, joten haastattelemisen ei tässä tapauksessa tullut kysymykseen. Taustatietoina kysyin ainoastaan toimivatko opettajat esi- vai alkuopettajana, heidän koulutustaustansa, sekä työkokemuksensa opetustyössä. Muotoilin tutkimusongelmat neljäksi kysymykseksi seuraavasti:

1. Kuvaile lasta jolla on hyvät kouluvalmiudet.
2. Millaisia tyypillisiä puutteita olet havainnut lasten kouluvalmiuksissa?
3. Millaisella esiopetuksella lasten kouluvalmiuksia voidaan tukea?
4. Voiko alkuopetus kehittyä sellaiseksi, että koululykkäyksistä voitaisiin luopua? Millaista alkuopetuksen silloin tulisi olla?

Näiden neljän kysymyksen avulla sain monipuolisesti tietoa esi- ja alkuopettajien kouluvalmiuskäsitteen tulkinnoista, sekä opettajien mielipiteistä esi- ja alkuopetuksen roolista kouluvalmiuksien kehittäjänä ja toisaalta koulun valmiudesta vastaanottaa erilaisia oppijoita.

9.3 Tutkimusjoukko ja aineiston keruu

Tutkielman empiirinen aineisto koottiin keväällä 2004. Valitsin tutkimukseni kohderyhmäksi Pirkkalan kunnan esi- ja alkuopettajia. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Niissä pyritään kuvaamaan jotakin ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan

teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Siksi laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tukittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta. Tässä mielessä tiedonantajien valinnan tulee olla harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87-88). Näyte oli harkinnanvarainen, sillä halusin tutkia niitä opettajia, joilla on käytännön kokemusta koulun yhteydessä toimivasta esiopetuksesta ja sen vaikutuksesta lasten kouluvalmiuksiin. Pirkkalassa esiopetusta toteutetaan sivistystoimen alaisuudessa koulujen yhteydessä toimivissa esiluokissa. Tämä oli tutkimuksen onnistumisen kannalta tärkeää, koska näin myös esiopettajilla oli samanlaiset lähtökohdat keskenään. Suoritin valintani siten, että molempia opettajia tuli lähes yhtä monta. Valitsin tietoisesti myös koulun yhteydessä toimivat esiluokat, josta oppilaat siirtyvät kokonaisena luokkana alkuopetukseen, tällöin alkuopettajan on helpompi havaita ryhmän osaaminen. (Eskola & Suoranta 1998, 61-62). Pirkkalassa on esiopetusta toteutettu koulutoimen (myöhemmin sivistystoimen) alaisuudessa jo 1970-luvun alkupuolelta asti. Opettajana esiluokilla on yksi lastentarhanopettajan tai kasvatustieteen kandidaatin koulutuksen saanut opettaja. Henkilökuntaan voi kuulua myös avustajia, mutta pedagoginen vastuu on yhdellä opettajalla. Lisäksi mainittakoon tässä vaiheessa, että monilla vastanneista esi- ja alkuopettajista oli vuosikymmenten kokemus opetustyöstä. Luvan tutkimuksen suorittamiselle kysyin koulujen rehtoreilta.

Toimitin 18:sta opettajalle henkilökohtaisesti perille kyselylomakkeet. Kerroin kyselylomakkeita jakaessani lyhyesti, mitä tutkimus koskee ja että olin saanut luvan tutkimukseen kyseisen koulun rehtorilta. Tutkimus lomakkeesta kävi ilmi, että tutkimukseen valitut ovat kaikki Pirkkalan kunnan opettajia. Suurimman osan vastauksista sain reilun viikon kuluessa. Hain valmiit vastauslomakkeet henkilökohtaisesti sovittuna aikana ja sovin samalla lisäajasta joidenkin vastaajien kanssa. Sain takaisin 17 vastausta, joten yhtä lukuun ottamatta kaikki vastasivat kyselyyni. Vastaajat jakaantuivat ryhmittäin lähes tasan, sillä vastaajissa oli kahdeksan esiopettajaa ja yhdeksän alkuopettajaa.

Jaoin ja hain tutkimukseni kyselylomakkeet avoimesti, jolloin muilla opettajilla oli mahdollisuus kuulla, keneltä vastauksia kyselin ja sain. Ainoastaan yhdellä koululla oli mahdollisuus palauttaa vastaukset nimettömänä koulun kanslistille. Jaoin kysymykset myös aina kaikille samassa työpisteessä toimiville opettajille, joten en valikoinut heitä mitenkään etukäteen. Mielestäni se ei ollut este luottamukselle tutkittavia kohtaan. Perustelen tämän sillä, että tuloksissa käsittelen opettajia omina ryhminään (esi- ja alkuopettajat), en jaottele heitä koulukohtaisesti, enkä myöskään paljasta yksittäisten vastaajien työvuosia, mistä voisi tunnistaa jotkut opettajat. Olen kiinnostunut siitä mitä opettajat ryhminä vastaavat, joten en pohdi syitä, jotka johtavat näihin vastauksiin. Opettajilla oli myös tiedossa tutkimuksen kohderyhmä ja luonnollisesti mahdollisuus kieltäytyä vastaamasta. Vaikka tutkimukseni aihe ei ole mitenkään arkaluontoinen, pidän silti tärkeänä ettei yksittäisiä vastaajia voi tunnistaa tutkimustuloksissa.

9.4. Tutkimusmenetelmänä avoimet kysymykset

Tutkimusmenetelmänä käytin avoimia kyselylomakkeita, joiden avulla sain tutkimuksen kannalta riittävän monelta opettajalta tietoa kouluvalmiudesta ja koulun valmiudesta vastaanottaa erilaisia oppijoita. Tarkoituksena oli, että kyselyyn vastataan itsenäisesti. Avoimet kysymykset antoivat opettajille mahdollisuuden kirjata vastauksiinsa myös omia ajatuksiaan kouluvalmiuteen liittyen (niin kuin jotkut tekivätkin).

Lomaketutkimuksessa on tarkoituksena, että vastaajalle esitetään mahdollisimman neutraalisti muotoiltuja kysymyksiä vain häntä itseään koskevista asioista. Kyse on ensikäden tiedoista. Vastaajille ei kerrota yksittäisten kysymysten merkitystä ja tarkoitusta, joten ajatellaan, että yhdestä ainoasta lähteestä peräisin olevia lähdetietoja voidaan pitää luotettavina. Informaatiota jonkin ryhmän tai kuten tässä tapauksessa tietyssä yhteiskunnallisessa asemassa olevien ihmisten tyypillisistä asenteista ja ajatustavoista rakennetaan siten, että jokaiselta kysytään hänen omista

asenteistaan ja käsityksistään. Vastauksiin sovelletaan yleisiä lähdekritiikin periaatteita: jos usea vastaaja kertoo asiasta samalla tavalla, eikä ole erityistä syytä epäillä asioista annettua kuvaa, tietoja voidaan pitää suhteellisen luotettavina. (Alasuutari 2001, 110-111).

9.5. Tutkimuksen luotettavuus

Tarkasteltaessa objektiivisuuden ongelmaa on totuuskysymyksen lisäksi syytä erottaa toisistaan havaintojen luotettavuus ja toisaalta niiden puolueettomuus. Puolueettomuus nousee kysymykseksi esimerkiksi siinä, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajaa itseään vai suodattuuko tiedonantajan kertomus tutkijan oman kehyksen läpi, vaikuttaako siis esimerkiksi tutkijan sukupuoli, ikä uskonto, poliittinen asenne kansalaisuus, virka-asema tms. siihen, miten hän kuulee ja havainnoi? Periaatteessa laadullisessa tutkimuksessa myönnetään, että näin väistämättä on, koska tutkija on tutkimusasetelmansa luoja ja tulkitsija. Tutkimuksen luotettavuuspohdinnoissa pitäisi tästä syystä ottaa huomioon myös tutkijan puolueettomuusnäkökulma. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133).

Tässä tutkimuksessa tulee myös pohtimisen kohteeksi laadulliseen tutkimuksen yleensä liitettävät puolueettomuusnäkökohdat. Vaikuttavatko omat työkokemukseni Pirkkalan kunnassa ja opiskelukokemukseni sekä lastentarhanopettajakoulutuksessa, että luokanopettajakoulutuksessa haitallisesti tutkimuksen luotettavuuteen? Toisaalta molemmat voivat auttaa näkemään asioita toisen osapuolen kannalta ja käytännön läheisesti, eikä näin ollen ylilyöntejä pääse tapahtumaan. Tutkimuksen tuloksia analysoidessani olen käyttänyt sekä laadullisia, että määrällisiä menetelmiä. Alasuutari (2001) toteaa, että kvalitatiivista ja kvantitatiivista analyysiä voi pitää jatkumona. Kuitenkin pieniä määriä analysoitaessa tulee huomioida, että kvantitatiiviset yhteydet käyvät vain heikoista johtolangoista. Laadullisen tutkimuksen validiteetin ja reliabiliteetin ratkaisee lopulta se, mitä useammat johtolangat aineistossa

puhuvat asian puolesta. (Alasuutari 2001, 214). Tämän tutkimuksen luotettavuutta voi siis arvioida myös joidenkin kvantitatiivisten johtolankojen avulla.

10. Tutkimustulokset

Olen jakanut opettajien vastaukset ryhmittäin esi- ja alkuopettajiin, sillä keskityn tutkimuksessani näiden kahden opettajaryhmän ajattelun yhtäläisyyksiin ja eroihin. Lisäksi poimin yksittäisten vastaajien kiinnostusta herättäviä ajatuksia. Vastaajissa oli kahdeksan esiopettajaa ja yhdeksän alkuopettajaa.

10.1 Lasten kouluvalmiudet

Jaoin opettajien vastaukset erikseen esiopettajiin ja alkuopettajiin, sekä luokittelin kouluvalmiudet teoriaosassa tekemäni jaottelun perusteella oppimiseen vaikuttaviin tekijöihin, joita olivat metakognitiiviset taidot, elämänhallinnan taidot ja desentrinen ajattelu. Käsittelen tuloksia ensin tilastollisesti, josta selviää mainintojen määrät, ja sen jälkeen tulkitseen yhden esiopettajan ja yhden alkuopettajan vastauksin erikseen. Kaikki opettajat vastasivat tähän kysymykseen ranskalaisin viivoin, joten vastauksissa ei tullut ilmi perusteluja.

Metakognitiivisiin valmiuksiin liittyy keskittymiskyky, jonka esiopettajista seitsemän mainitsi sisältyvän kouluvalmiuksiin. Alkuopettajien vastauksista esille nousi myös keskittymiskyky kahdeksalla vastaajalla, sekä ohjeiden vastaanottaminen kuudella vastaajalla. Vain nämä valmiudet esiintyivät yli puolella vastaajista. Lisäksi esiopettajat mainitsivat kolmesti ohjeiden vastaanottamisen, joka siis oli toiseksi eniten mainittu valmius alkuopettajilla. Yhteenvetona voikin todeta, että metakognitiiviset taidot ja niistä varsinkin keskittymiskyky on tärkeä kouluvalmius molempien opettajaryhmien mielestä.

Elämänhallinnan taitoihin liittyen alkuopettajien vastauksissa painottui viidellä vastaajalla vastuunottaminen ja huolehtiminen omista tavaroista ja tekemisistä, sekä pettymysten sietokyky. Toinen useilla alkuopettajilla esiintynyt valmius oli WC:ssä käyntien, pukeutumisen ja ruokailun sujuminen itsenäisesti, sekä vuoron odottaminen. Myös esiopettajista viisi mainitsi vuoron odottamisen tärkeäksi kouluvalmiudeksi, lisäksi useita mainintoja sai itsensä ilmaisutaidot. Esiopettajilla mainintoja saivat myös WC:ssä käyntien, pukeutumisen ja ruokailun sujuminen itsenäisesti, vastuun ottaminen omista tavaroista ja tekemisistä ja pettymysten sietokyky. Edellä mainituissa valmiuksissa ei siis tullut esiin suuria näkemuseroja, vain pieniä erilaisia painotuksia.

Alkuopettajista kolme mainitsi vanhemmista irtautumisen tärkeänä asiana kouluvalmiuden kannalta, mitä taas ei esiintynyt lainkaan esiopettajien vastauksissa. Lieneekö syynä se, että esiopettajat pitävät sitä jossain määrin asiaankuuluvana esiopetusvuoden alkaessa, mutta uudessa tilanteessa opettajan vaihtuessa ja ekaluokalle siirryttäessä vanhempiin takertumista esiintyy joillakin lapsilla jälleen.

Desentriseen ajatteluun liittyen nousivat molemmilla ryhmillä esiin toisten huomioon ottaminen, sekä kiinnostus ja innostus oppimiseen. Kuitenkin niin, että kaikilla alkuopettajilla oli maininta toisten huomioon ottamisesta, kun taas esiopettajilla painottui kiinnostus ja innostus oppimiseen.

Lisäksi opettajat määrittelivät kouluvalmiuteen liittyväksi myös hienomotorisia ja tiedollisia taitoja. Hienomotorisista taidoista oli maininta alkuopettajista kuudella ja esiopettajista neljällä vastaajalla. Lisäksi yksi alkuopettaja mainitsi, ettei tarvita erityisiä hienomotorisia valmiuksia. Alkuopettajilla esiintyi tiedollisista valmiuksista kielelliset valmiudet neljällä vastaajista. Lisäksi haluan nostaa esille yhden alkuopettajan maininnan siitä, että tiedolliset taidot opitaan vasta koulussa. Tässä onkin hyvä kiinnittää huomiota siihen, että opettajista ne, jotka pitivät hienomotorisia ja tiedollisia taitoja vasta ensimmäiselle luokalle kuuluvina, olivat molemmat alkuopettajia.

Taulukko 3. Esi- ja alkuopettajien tulkinta lapsen hyvistä kouluvalmiuksista. Mainintojen määrät ryhmittäin:

Hyvät kouluvalmiudet	Esiopettajat n = 8	Alkuopettajat n = 9	Yht. 17
Keskittymiskyky	7	8	15
Toisten huomioon ottaminen	3	9	12
Kiinnostus / innostus oppimiseen	7	3	10
Hienomotoriset taidot	4	6	10
Ohjeiden vastaanottaminen	3	6	9
Itsensä ilmaisutaidot	6	2	8
Vuoron odottaminen	5	3	8
Pettymysten sietokyky	2	5	7
WC, pukeutuminen, ruokailu itsenäisesti	3	4	7
Kielelliset valmiudet	2	4	6
Vastuu omista tavaroista ja tekemisistä	1	5	6
Vanhemmista irtautuminen	-	3	3

Huomioitavaa on myös, että yksi alkuopettaja otti jo tässä vaiheessa esiin ajatuksen koulun valmiudesta vastaanottaa erilaisia oppijoita, sekä samalla kyseenalaisti käsitteen kouluvalmius:

”Iso kysymys: Onko koulu lapsivalmis ja pystyy ottamaan huomioon kunkin omana yksilönään ja erilaisin valmiuksin? Miksi kaikkien tulisi mahtua samaan muottiin?...Entä jos koulu/opettaja menetelmineen ja työtapoineen ei ole oppilasvalmis!”.

Seuraavassa vertailen yhden esiopettajan ja yhden alkuopettajan vastauksia toisiinsa. Valitsin kyseiset näytteet, koska ne edustivat parhaiten tässä asiassa opettajien ajattelun erilaisuutta.

Esiopettajan vastaus lasten hyvistä kouluvalmiuksista:

- *Vuorovaikutustaidot kohdallaan: yhteistyötaidot, omasta jakaminen, vuoron odottaminen, oikea voittaminen/häviäminen = toisen huomioon ottaminen. Rohkeus kontaktin ottoon.*
- *Oma-aloitteisuus kehittynyt, pystyy tarttumaan asioihin. Kuuntelee yhteisiä ohjeita, keskittyy, suorittaa työnsä loppuun. Riittävä rohkeus itsensä ilmaisemiseen; kaiken kaikkiaan terve minäkuva, riittävä itseluottamus.*
- *Riittävät oppimaan oppimisen taidot: uteliaisuus, kyselevät, tutkivat, tekevät lapset.*
- *Fyysisesti riittävästi kehittyneet, koulunkäyntiin kykenevät lapset (matkat, aamuhäätäminen oikeat ruokailutottumukset).*

Esimerkkini esiopettajan vastauksessa korostuivat elämänhallinnan taidot, sekä desentrinen ajattelu. Myös metakognitiiviset taidot mainittiin hyviksi kouluvalmiuksiksi. Esiopettajan vastaus oli yhteneväinen Haringin (2003) väitöskirjan tuloksen kanssa, jossa esiopettajat korostivat itsetuntemuksen ja hyvän itsetunnon, sekä myönteisen minäkuvan merkitystä oppimisessa. Toisaalta Haring (2003) toi esille, että itseohjautuvaksi oppijaksi kasvaminen edellyttää elämänhallinnan perusteiden oppimista. Desentrisenä ajatteluna (Brotherus 2002) voidaan pitää opettajan mainitsemia vuorovaikutustaitoja, joissa korostui tilanteiden näkeminen toisen näkökulmasta. Huomattavaa on, että esiopettajan vastaus ei sisältänyt lainkaan tiedollisia vaatimuksia hyvät kouluvalmiudet omaavalle lapselle. Tässä, kuten muissakin esiopettajien vastauksissa tulee näkyviin esiopetuksen tehtävä oppimaan oppimisen taitojen kehittäjänä, ei yksittäisten taitojen opettajana.

Alkuopettajan vastaus hyviin kouluvalmiuksiin:

- *Perusvalmiudet itsensä huolehtimiseksi*

- *matemaatt. käsitteitä jonkin verran hallussa (enemmän-vähemmän yms)*
- *osaa taputtaa kuulemansa sanan*
- *pystyy erottelemaan sanan alku- ja loppuäänteen*
- *hieno- ja karkeamotoriikka riittävän kehittynyt koulutöihin osallistumiseen*
- *pystyy toimimaan ryhmässä muut huomioiden*
- *osaa odottaa vuoroaan*
- *kestää häviön ja epäonnistumisen*
- *pystyy olemaan hiljaa paikoillaan 1/2h*
- *uskaltaa kertoa toisille jostakin tapahtumasta*
- *auktoriteetin ymmärtäminen ja totteleminen*

Alkuopettajan vastaus sisälsi myös elämänhallinnan taidot, metakognitiiviset taidot ja desentrisen ajattelun. Lisäksi siinä oli lueteltu muutamia tiedollisia tavoitteita, kuten matemaattiset käsitteet, sanan taputtaminen, sekä sen alku- ja loppuäänteen erottaminen. Nämä tiedolliset valmiudet helpottavat ensimmäisellä luokalla aloitettavaa lukemaan opettamista, sekä matemaattisten taitojen oppimista. Vastauksessa mainitut hiljaa paikoillaan olemisen vaatimus, sekä auktoriteetin ymmärtäminen kertovat alkuopetuksen käyttämistä erilaisista opetusmenetelmistä ja toimintakulttuurista.

Molemmilla opettajilla oli yksi selkeä koulun asettama vaatimus, joka oli fyysiseen kehitykseen ja motoriikkaan liittyvä. Koululaisen on jaksettava fyysisesti kulkea koulumatkat, sekä jaksettava osallistua opetukseen riittävän pitkään päivittäin.

10.2 Tyypilliset puutteet kouluvalmiudessa

Opettajien tehtävänä oli kirjata mitä tyypillisiä puutteita he olivat havainneet lasten kouluvalmiudessa. Alkuopettajilla oli enemmän lueteltuja puutteita

vastaajaa kohden ja niistä löytyi ryhmänä enemmän yhtäläisyyksiä kuin esiopettajilla. Tämä saattaa johtua siitä, että alkuopettajien toimintatavat ja odotuksen lapsiryhmälle ovat enemmän yhteneväisiä keskenään, jolloin myös havaitut puutteet kouluvalmiudessa ovat saman tyyppisiä.

Esiopettajista seitsemän mainitsi tyypilliseksi puutteeksi metakognitiivisiin taitoihin liittyvän keskittymiskyvyn puutteen, joka oli mainittu myös lähes kaikilla (7) alkuopettajilla. Alkuopettajat kokivat lisäksi suurena puutteena ohjeiden mukaan toimimisen vaikeuden (5), mistä ei ollut lainkaan mainintaa esiopettajien vastauksissa. Tämä voi johtua opettajien erilaisista odotuksista ja vaatimuksista lapsiryhmää ajatellen. Jos luokkien suuruus ja opettajien määrä pysyy samana, niin eron täytyy johtua opettajien erilaisista vaatimuksista, joita he asettavat lasten itsenäiselle toiminnalle suullisten ohjeiden pohjalta.

Molemmilla opettajaryhmillä nousi selvästi esiin desentrisen ajattelun kehittymättömyys, johon liitettiin minäkeskeinen ajattelu, ryhmässä työskentelyn ongelmat, sekä kiinnostuksen puute koulutyöhön.

Elämänhallinnan taidon puutteista mainittiin oma-aloitteisuuden puute, sekä väsymys. Lisäksi neljä alkuopettajaa koki puutteita lasten suhtautumisessa pettymyksiin.

Taulukko 4. *Esi- ja alkuopettajien näkemyksiä tyypillisistä puutteista lasten kouluvalmiudessa. Mainintojen määrät ryhmittäin:*

Tyypilliset puutteet kouluvalmiudessa	Esiopettajat n = 8	Alkuopettajat n = 9	Yht. 17
Keskittymiskyvyn puute	7	7	14
Sosiaalisten taitojen puute / minä – keskeisyys	5	8	13
Ei kiinnostusta koulutyöhön	4	5	9
Motoriset puutteet	3	4	7
Oma-aloitteisuuden puute	3	3	6
Ei osaa toimia ohjeen mukaan	-	5	5
Pettymysten sietokyky	-	4	4
Hahmotukseen liittyvät puutteet	3	-	3
Väsymys	2	1	3

10.3 Esiopetus kouluvalmiuksien kehittäjänä

Käsittelen tämän kysymyksen kohdalla opettajia omina ryhminään eri kappaleissa, sillä esi- ja alkuopettajien vastaukset erosivat niin paljon toisistaan. Toisaalta ne omissa ryhmissään olivat hyvin toistensa kaltaisia. Otan mukaan myös paljon suoria lainauksia opettajien vastauksista, jolloin mielestäni heidän mielipiteensä tulevat paremmin esille, kuin täysin tiivistettynä.

10.3.1 Esiopettajien mielipiteitä esiopetuksesta kouluvalmiuksien kehittäjänä

Esiopettajien vastaukset esiopetuksesta kouluvalmiuksien kehittäjänä muistuttavat paljon toisiaan. Vastauksissa korostui lapsilähtöisyys, yksilöllisyys,

leikin merkitys, sekä myönteisten oppimiskokemusten ja myönteisen minäkuvan luominen. Myös liikunnan merkitystä korostettiin. Myönteisyys ja kannustus välittyi seuraavasti:

- 1) *"Annetaan lapselle onnistumisen kokemuksia..."*
- 2) *"Mahdollisuudet onnistumisen elämyksiin..."*
- 3) *"Kannustavasti kunkin vahvuudet huomioiden ja niille rakentaen – myönteisessä ja välittävässä ilmapiirissä..."*
- 4) *"...lapsi onnistuessaan saa lisää varmuutta..."*
- 5) *"Tärkeintä on kannustaminen (jokaisessa lapsessa on omat vahvat alueensa; löydetään ne!)..."*
- 6) *"Lapsen tulee esiopetuksessa saada myönteisiä oppimiskokemuksia..."*
- 7) *"Esiopetusta, joka tukee lapsen kehitystä ja positiivista käsitystä itsestä."*

Edellisestä voi päätellä, että esiopettajat ovat sisäistäneet hyvin aikuisen roolin innostajana ja tukijana lapsen oppimisessa.

Pedagogiikkaan liittyvistä asioista vastauksissa esiintyi toiminnan suunnitelmallisuuden ja järjestelmällisyyden tärkeys. Tähän liittyi myös yhden esiopettajan esille tuoma vaatimus opettajan osaamiselle:

"Opettajan tunnettava ko. ikäryhmän normaali kehitys ja myös poikkeukset; tiedettävä ja osattava käyttää ikäryhmälle sopivia ja luontaisia oppimistapoja ja erilaisia oppimistylejä."

Opetusmenetelmien valinnassa korostettiin toiminnallisuutta sekä sellaisten elämysten ja kokemusten merkitystä, jotka liittyvät läheisesti lapsen elämänpiiriin:

- 1) *"Kaikki leikin pohjalta, elämyksellisesti, elämänläheisesti, myös "raaka-asia" = itse kokien, lapsen maailmaa koskettaen..."*
- 2) *"Opetuksen tulee olla elämyksellistä ja kokemuksellista, koko lapsen elämänpiiriä huomioivaa..."*

- 3) ”Käytetään toiminnallista ja kokemuksellista työskentelytapaa.”

Vain yksi esiopettaja mainitsi että esiopetuksen tulisi tapahtua samassa paikassa kuin alkuopetuksen. Tämä saattaa johtua pitkistä perinteistä, jolloin opettajat pitävät esiopetuksen kuulumista koulujen yhteyteen jo luonnollisena asiana Pirkkalassa. Lisäksi tutkittavat opettajat tiesivät, että suoritin tutkimuksen tämän vuoksi Pirkkalassa.

10.3.2 Alkuopettajien mielipiteitä esiopetuksesta kouluvalmiuksien kehittäjänä

Esiopettajien vastauksissa yleisimmin esiintynyt positiivisten oppimiskokemusten saaminen esiopetuksessa, sekä myönteinen asennoituminen oppimista kohtaan oli mainittu vain kahdella alkuopettajalla. Alkuopettajien vastauksissa painottuivat sen sijaan sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen:

- 1) ”Ryhmässä olemista...Pelaaminen joukkueessa, parin kanssa toimiminen...”
- 2) ”Sosiaalistaminen ja tunne-elämän tasapainoon saaminen olisivat ensiarvoisen tärkeitä ekaluokalla esiin tulevan oppimistapahtuman edistämiseksi...”
- 3) ”Eryteisesti harjoittelemalla erilaisia sosiaalisia tilanteita muiden lasten kanssa esim. leikin avulla...”
- 4) ”Ryhmässä toimimisen taidot...”
- 5) ”Mahdollisimman monipuolista kanssakäymistä ja vuorovaikutusta toisten kanssa.”

Myös tukitoimien aloittamisen ja saamisen tärkeys jo esiopetusvuoden aikana korostui monella:

- 1) ”Selkeisiin oppimisvaikeuksiin ja ennustettavissa oleviin pulmiin tulisi puuttua jo eskarissa ja tukitoimet tulisi aloittaa ajoissa...”

- 2) *”Eskariryhmät eivät saisi olla liian suuria, jotta eskariope voi tutustua hyvin jokaiseen lapseen –mahdollisen tuen tarve; tarvittaessa ohjaaminen tutkimuksiin...”*
- 3) *”Ehkä esiopetusta voisi eriyttää niin, että sosiaalisista ja tunne-elämän ongelmista kärsivät lapset voisivat saada enemmän tukea näillä alueilla...”*
- 4) *”Tuki lapsille, joilla on erityisvaikeuksia –erityisopettajan apu, avustajat...”*
- 5) *”Ryhmällä koulu- ja koulunkäyntiavustaja apuna...”*

Neljä vastaajista ilmoitti olevansa tyytyväisiä Pirkkalassa toteutettavaan esiopetukseen:

- 1) *”Meillä on hyvä esiopetus...”*
- 2) *”Mielestäni Pirkkalassa toimivat esikoulut tukevat hyvin lasten kouluvalmiuksia...”*
- 3) *”Pirkkalan eskari tekee hyvää työtä...”*
- 4) *”Uskon, että esiopetus on tällä hetkellä ihan oikeanlaista.”*

Esiopetuksen sisällöistä alkuopettajat mainitsivat kielellisten ja matemaattisten taitojen opetteluun, sekä liikunnan merkityksen:

- 1) *”Liikunta on tärkeää...”*
- 2) *”Tottakai matem. ja äidink. valmiuksien kehittäminen on tärkeä asia...”*
- 3) *”Harjoittelemalla monipuolisesti oman äidinkielen käyttöä kertomalla, satuilemalla, esiintymällä ja myös kuuntelemalla...”*
- 4) *”Matemaattisten ja kielellisten valmiuksien harjoittelua...”*
- 5) *”Aihepiireistä äikän juttuja, matikan juttuja, kuvisjuttuja, liikuntajuttuja ja musiikin lauluja. Paljon kielellisiä harjoituksia, joihin myös PL/LPP menetelminä erinomaiset ja opettavat. Apuvälineitä laskemiseen ja luokitteluun.”*

Kolme alkuopettajaa halusi tuoda esille, että esiopetus ei saisi olla liian koulumaista, vaikka tarkoituksena onkin kouluvalmiuksien kehittäminen:

- 1) *”Esiopetus ei saisi olla liian koulumaista, vaikka valmiuksia kehitetäänkin...”*
- 2) *”Esiopetus EI ole vielä koulunkäyntiä...”*
- 3) *”Eskari ei saa olla preppauskoulu.”*

Edellisestä käy hyvin ilmi, että alkuopettajat ovat ymmärtäneet esiopetuksen erilaisen roolin verrattuna alkuopetukseen, sekä sen merkityksen lapsen kehitykselle.

Kaksi alkuopettajaa otti tässä vaiheessa esiin sen, että esiopetuksessa ryhmäkoot eivät saa olla liian suuria. Huomattavaa on, että esiopettajista kukaan ei puuttunut ryhmäkokoihin ja niiden vaikutukseen lasten kouluvalmiuksiin.

Kaksi alkuopettajaa kiinnitti huomiota tiedon kulkuun koulutulokkaiden ongelmista esiopettajalta alkuopettajalle ja vanhempien osuuteen tilanteessa:

- 1) *”Tieto koulutulokkaiden em. pulmista tulisi antaa eteenpäin alkuopettajalle, ettei tukitoimet 1:lle luokalle viivästy tiedon puutteen takia. Usein vanhemmat ovat kieltäneet kertomasta (toivoen kai, että pulma häviää) ettei lapsi ”leimaannu”, mutta mielestäni tiedon pitäisi kulkea, eikä vaan odoteta että ope huomaa...Isoon luokkaan tutustuessa voi huomaaminen kestää ja jälkeen jäämistä saattaa ehtiä jo tapahtua...”*
- 2) *”Olisi myös hyvä jos eskariope ja tuleva luokanope voisivat vaihtaa ”kuulumisia” –tärkeää tietoa tulisi opelle heti alusta alkaen.”.*

Vastauksista voisi tulkita, että toimenpiteitä tiedonkulun edistämiseksi ei ole tehty kouluissa, vaan se on jätetty ylimääräisellä ajalla toteutettavaksi.

Yksi vastaajista perusteli yhteistyön lisäämisen esi- ja alkuopetuksen välillä opetusmenetelmien yhtenäistämisen kannalta seuraavasti:

”Jos menetelmät ovat kovin yksilölliset eskarissa ja koulussa istutaan rivit suorassa, niin voidaanko puhua koulun valmiudesta ottaa tällöinen lapsi vastaan? ELI: Yhteistyötä eskari + eka enemmän.”

10.3.3 Opettajien ajattelun erot ja yhtäläisyydet esiopetuksen merkityksestä

Esiopettajien tärkein esiopetukselle antama tehtävä kouluvalmiuksien kannalta oli myönteisen kuvan luominen itsestä oppijana, sekä myönteisen minäkuvan kehittyminen lapselle. Alkuopettajilla ei ollut lainkaan vastaavanlaista näkemystä vastauksissa, ainoastaan kaksi mainitsi kiinnostuksen herättämisen oppimiseen.

Toisena esiopettajilla korostui esiopetuksen toiminnalliset opetusmenetelmät, eheytyt oppisisällöt, sekä liikunnan merkitys. Myöskään näistä ei ollut suoraan mainintaa alkuopettajien vastauksissa, mutta niitä oli käytetty muun muassa kielellisiin harjoituksiin liittyen. Tässä tapauksessa alkuopettajat liittivät menetelmät ja sisällöt yhteen, kun taas esiopettajat puhuivat vain menetelmistä.

Esiopetuksen sisällöistä, perinteistä koulun ainejakoisuutta ajatellen, ei siis ollut esiopettajien vastauksissa lainkaan mainintoja. Alkuopettajilla niistä oli yhteensä 12 mainintaa.

Alkuopettajilla korostui erilaisten sosiaalisten taitojen kehittäminen, joista oli yhteensä kymmenen mainintaa. Esiopettajilla voidaan tähän osa-alueeseen lukea vain yhden vastaajan esille tuomat elämänhallinnan taidot ja vastuun ottaminen.

Yhteistä opettajille oli yksilöllisyyden korostaminen, josta löytyi maininta yhdessätoista vastauksessa. Myös leikin merkitys oli huomioitu molempien vastauksissa yhteensä seitsemällä vastaajalla.

10.4 Koulun valmius vastaanottaa erilaisia oppilaita

Viimeisenä kysyin opettajilta mielipidettä alkuopetuksen kehittämiseen sellaiseksi, että koululykkäyksistä voitaisiin luopua. Tähän liittyy ajatus koulun valmiudesta vastaanottaa erilaisia oppilaita.

Esi- ja alkuopettajien vastaukset eivät eronneet tässä kohden suuresti toisistaan. Molemmat suhtautuivat hyvin kielteisesti tai epäillen koululykkäyksistä luopumiseen. Vain yksi esiopettaja ja yksi alkuopettaja olivat ilmeisesti sitä mieltä, että ajatus ei olisi aivan mahdoton, sillä heidän vastauksissaan esiintyi vain muutosehdotuksia. Huomioitavaa on myös, että vain yksi opettajista (alkuopettaja) suhtautui ajatukseen hyvin myönteisesti:

”Kyllä voi. Jos jokainen lapsi otetaan huomioon omana yksilönään...”

Tämän perusteella voisi ajatella, että opettajat ovat tyytyväisiä nykyiseen tilanteeseen, jossa koulun vaatimukset määrittävät sen, voiko lapsi aloittaa koulunkäynnin. Toisaalta resurssien puutteen tiedostaminen voi estää toisenlaisten näkökulmien esiin tuomisen.

Kaksi esiopettajaa ei halunnut ottaa kantaa alkuopetuksen kehittämiseen:

- 1) *”En osaa sanoa alkuopetuksesta...”*
- 2) *”Alkuopetuksen kehittämistä eka- ja tokaluokan suhteen olisi parempi kysyä alkuopettajilta.”*

10.4.1 Lisää resursseja

Muutosehdotuksista lisäresurssien tarve nousi esiin yhdellätoista opettajalla. Tämä sisälsi luokkakokojen pienentämisen sekä esi- että alkuopetuksen puolella. Huomattavaa on, että vaikka kysymys koski oikeastaan alkuopetusta, niin tässä vaiheessa neljä esiopettajaa (puolet) otti esille myös esiopetuksen ryhmäkokojen pienentämisen. Tästä voisi päätellä, että esiopetuksen pienemmät ryhmäkoot edistäisivät esiopettajien mielestä lasten kouluvalmiuksia. Alkuopettajat eivät puuttuneet esiopetuksen ryhmäkokoihin yhtä vastaajaa lukuun ottamatta, joka toivoi molempiin pienempiä opetusryhmiä.

Toinen tukitoimi, johon toivottiin lisää resursseja ennen mainitussa tapauksessa, oli koulutettujen avustajien saaminen luokkiin. Tämä tuli esiin kahdeksan opettajan vastauksessa. Esiopettajista kaksi toivoi avustajia esiopetukseen ja yksi alkuopetukseen. Alkuopettajista kaikki viisi toivoivat avustajia vain alkuopetukseen, sillä heidän toiveensa lisävavasta esiopetukseen tuli esiin jo edellisen kysymyksen kohdalla.

Yksi esi- ja yksi alkuopettaja toivoi tässä tilanteessa enemmän apua erityisopettajalta. Tähän tulokseen voi vaikuttaa se, että suurin osa vastanneista opettajista työskentelee sellaisissa kouluissa, joissa erityisopettajan apua on saatavilla.

10.4.2 Luokattomuutta ja yhteistyötä

Kolme esiopettajaa ja yksi alkuopettaja esitti ratkaisuksi luokatonta esi- ja alkuopetusta. Huomioitavaa on, että vaikka opettajat puhuivat vain alkuopetuksesta, niin koko vastaus huomioiden käy ilmi, että he liittävät tässä tapauksessa esiopetuksen osaksi alkuopetusta:

- 1) *”Ehkä ns. luokaton alkuopetus voisi parhaiten toteuttaa kokonaan koululykkäyksistä luopumisen...”*

- 2) *”Lasten pitäisi voida aloittaa alkuopetuksessa muulloinkin kuin nykyisin. Ehkä pari kertaa vuodessa olisi hyvä ja sitten eteneminen muutoin kuin vuosiluokka järjestyksessä...”*
- 3) *”Alkuopetus voisi ehkä olla liukuvampi, jolloin ei tarvitsisi puhua koululykkäyksistä, vaan lapsi viipyisi erilaisen ajan esiopetuksessa omien kykyjensä mukaan ja siirtyisi portaattomammin ekaluokalle ja siitä eteenpäin...”*
- 4) *”...alkuopetusta 0-2lk ajatellaan kokonaisuutena, jonka aikana asiat voi oppia.”*

Luokattoman esi- ja alkuopetuksen mainintojen vähäisyys oli yllättävää. Toisaalta oli kuitenkin luonnollista, että esiopettajilla niitä oli enemmän, sillä luokaton ajattelu ja moniammatillinen yhteistyö kuuluu varhaiskasvatuksen kulttuuriin, kun taas alkuopetuksessa on syvällä perinteet vuosiluokka-ajattelusta.

Kolme opettajaa otti esiin yhteistyön tärkeyden esi- ja alkuopettajien välillä:

- 1) *”Esi- ja alkuopettajien pitäisi tehdä saumatonta yhteistyötä...”*
- 2) *”Esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä ja tiedon siirtoa pitää myös lisätä, onneksi siihen suuntaan ollaan menossa...”*
- 3) *”...moniammatillinen yhteistyö.”*

10.4.3 Alkuopetuksen opetusmenetelmät

Neljä esiopettajaa pohti alkuopetuksen opetusmenetelmien muuttamista seuraavasti:

- 1) *”...jos alkuopetuksen opetustyyli muuttuisi enemmän esiopetuksen työtapoja käyttäväksi...”*

- 2) *”Alkuopetuksen pitäisi olla hyvin joustavaa, henkilökohtaisista yksilöidyistä ops:eista lähtevää...”*
- 3) *”Alkuopetuksen tulee olla jatkumo esiopetukselle. Myös alkuopetuksen tulee olla toiminnallista, monikanavaista, erilaiset oppimistyylit huomioon ottavaa, yksilöllistä...”*
- 4) *”Jos koululykkäyksistä luovuttaisiin, edellyttäisi se nykyistä joustavampaa alkuopetusta...että oppilas pystyisi omaan tahtiinsa kehittymään ja oppimaan myös tavallisessa perusluokassa.”*

Huomattavaa on, että alkuopettajien vastauksissa ei yhtä lukuun ottamatta tullut ilmi tarvetta pedagogisiin muutoksiin.

11. Johtopäätökset

11.1 Mitä kaikkea lapsen tulee olla...

Moni opettajista oli kirjoittanut kuvaukseen hyvät kouluvalmiudet omaavasta lapsesta vastaukseksi pitkän listan yleensä kouluvalmiuteen liittyvistä asioista. Olisin kuitenkin toivonut että he olisivat keskittyneet muutamaan olennaiseen asiaan, jotka he olettavat hyvät kouluvalmiudet omaavan lapsen hallitsevan. Tämän vuoksi koin, että sain joiltakin opettajilta tietoa vain siitä, mitä kouluvalmiuksilla yleensä tarkoitetaan. Kysymystä olisikin pitänyt ehkä muotoilla hieman toisin.

Hyvien kouluvalmiuksien määrittelyssä esi- ja alkuopettajia yhdisti metakognitiivisten taitojen korostus. Keskittymiskykyä ja ohjeiden vastaanottamista tarvitaan, jotta oppiminen on suuressa ryhmässä mahdollista. Esiopettajat painottivat lisäksi kiinnostusta ja innostusta oppimiseen, itsensä ilmaisutaitoja ja vuoron odottamista. Alkuopettajilla painottui elämänhallinnan taitoihin liittyvät asiat, muun muassa omista tavaroista vastuun ottaminen ja huolehtiminen. Huomioitavaa on, että tulos oli alkuopettajien kohdalla samankaltainen kuin Haringin väitöskirjassa. Siinä alkuopettajat näkivät oppimista vaikeuttavina asioina lasten levottomuuden ja rauhattomuuden, sekä heidän vaikeutensa huolehtia omista tavaroista. Keijo Tahkokallio ottaa kantaa lasten levottomuuteen koulussa seuraavasti:

”Opetus on pyrittävä toteuttamaan niin, että suurin osa pysyy mukana ja lopuille tarjotaan erityisopetusta ja muita tukitoimia. Aikuisen pitää mitoitaa toimintansa ja

ryhmää koskevat säännöt siten, että levottomimmatkin lapset pysyvät mukana, eivätkä heidän levottomuusoireensa pursua yli äyräitten”. (Tahkokallio 2003, 183)

Edellisestä voi siis päätellä, että opettajien ajatukset lasten hyvistä kouluvalmiuksista ovat hyvin samankaltaisia, pieniä painotuseroja lukuun ottamatta, joita esiopettajilla oli siis kiinnostus oppimiseen ja alkuopettajilla toisten huomioon ottaminen.

Keskittymiskyky tuli jälleen esiin suurimpana yksittäisenä puutteena lasten kouluvalmiuksissa. Toisaalta se on siis molempien opettajaryhmien mielestä tärkein kouluvalmius ja toisaalta tyypillisin puute. Myös toisten huomioon ottaminen ja toisaalta minäkeskeisyys esiintyvät kahdessa ensimmäisessä kysymyksessä monilla vastaajilla. Toisten huomioon ottamista pidetään hyvänä kouluvalmiutena ja minäkeskeisyyttä tyypillisenä puutteena. Kolmas vastakohtapari joka esiintyi useimmilla vastaajista on kiinnostus oppimiseen ja toisaalta sen puute.

Vaikka Linnilä (1997) ehdottaa terapeuttien opetusmenetelmien käyttöä koululyykkäyslapsille, voisi niiden käyttöä ajatella myös tämän päivän normaalissa luokassa, jossa on monta sosiaalisilta ja emotionaalisilta valmiuksiltaan puutteellista lasta. Jos oppilailla on keskittymiskyvyn vaikeuksia ja korostunutta minäkeskeisyyttä, niin opetusmenetelmiä muuttamalla voidaan tiedollisten taitojen ohella myös kehittää edellä mainittuja taitoja.

Mielestäni on huomioitavaa, että vain kolme esiopettajaa mainitsi ohjeiden vastaanottamisen hyväksi kouluvalmiudeksi, sillä myös esiopettajilla on suuret luokat opetettavana, joten yhteisten ohjeiden vastaanottamisen merkityksen pitäisi tulla näkyviin sielläkin. Sama asia tuli esiin kouluvalmiuden tyypillisissä puutteissa. Esiopettajilla ei ollut yhtään mainintaa osaamattomuudesta toimia ohjeiden mukaan, kun taas suurin osa (5) alkuopettajista oli kiinnittänyt siihen huomiota. Toisaalta herää kysymys siitä, minkä verran esi- ja alkuopettajat olettavat lasten kykenevän itsenäiseen työskentelyyn ja onko siinä opettaja kohtaisia eroja?

Vaikka vain yksi opettaja mainitsi suoraan, että tiedolliset taidot opitaan vasta koulussa, niin samankaltainen ajattelu tulee esiin myös muissa vastauksissa. Tiedollisesta osaamisesta oli maininta vain muutamilla, alkuopettajilla tosin enemmän kuin esiopettajilla, ja nekin koskivat vain kielellisiä ja matemaattisia valmiuksia. Tämä voi johtua siitä, että tiedonkäsityksessä tapahtuneiden muutosten vuoksi sisältötiedon itseisarvo ei myöskään alkuopetuksessa ole vielä suuri (Brotherus 2002, 167). Toisaalta voisi ajatella, että esiopetuksen tehtävä oppimaan oppimisen taitojen kehittäjänä on ymmärretty oikein. Tällöin asiasisällöillä ei ole merkitystä, vaan tarkoituksena on kehittää oppilaiden metakognitiivisia taitoja.

11.2 Myönteiset oppimiskokemukset vai sosiaaliset taidot?

Esiopettajien vastaukset kouluvalmiuksia kehittävstä esiopetuksesta olivat hyvin samankaltaisia kuin Haringin väitöskirjassa esiopettajien vastaukset oppimista edesauttaviin asioihin (Haring 2003). Molemmissa korostui myönteisten oppimiskokemusten ja myönteisen minäkuvan merkitys. Muuten esiopettajien vastauksissa korostui lapsen kannustaminen ja positiivinen huomioiminen, opettajan osaaminen, sekä elämysten ja kokemusten merkitys.

Alkuopettajat kiinnittivät huomiota sosiaalisten taitojen oppimiseen esiopetusvuoden aikana. Esiopettajilla ei jostain syystä ollut lainkaan mainintaa esiopetuksen roolista sosiaalisten valmiuksien kehittäjänä. Kuitenkin esiopettajat huomioivat sosiaaliset taidot lasten kouluvalmiuksissa ja niiden puutteissa. En osaa yhdistää, miksi esi- ja alkuopettajat eivät huomioineet muun muassa sitä, että luokan siirtämisen yhtenäisenä ensimmäiselle luokalle edistää oppimista, koska ryhmäytyminen on luokassa jo tapahtunut.

Opettajaryhmiä yhdisti yksilöllisyyden korostaminen. Tämä tarkoittaa lapsen kehitystason huomioon ottamista ja opetuksen eriyttämistä. Koska sen tärkeys tuli esiin molemmilla opettajaryhmillä voisi olettaa, että eriyttämisen tarpeen ei oleteta vähenevän esiopetuksen myötä, vaan kuten Pulkkinen (2002) toi esiin, lasten osallistuminen esiopetukseen päinvastoin lisää yksilöiden välisiä eroja.

Tukitoimien aloittamisen ja saamisen tärkeys ei tullut esiin esiopettajilla. Alkuopettajilla se nousi tärkeäksi viidellä vastaajista. Myös koululyykkäysasiassa osa alkuopettajista nosti esiin varhaisen diagnoosin ja varhaisten tukitoimien merkityksen. Alkuopettajat esittivät tässä asiassa luottamuksensa esiopettajien osaamiselle ja toivoivat havaintojen tukitoimien tarpeellisuudesta johtavan myös toimenpiteisiin. Tässä kohden täytyy nostaa esiin vanhempien osuus diagnosoinnissa ja tukitoimien aloittamisessa, sillä niiden toteutumisessa tulee myös vanhempien olla aktiivisia. Vanhemmat voivat kieltää esiopettajan havainnot avun tarpeesta ja olettaa vaikeuksien itsestään häviävän ensimmäiselle luokalle mentäessä ja ”oikean koulun” alkaessa. Tässä on siis kyse myös esiopetuksen merkityksestä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyssä ja kaiken tämän saattamisesta myös vanhempien tietoon.

Kysyttäessä esiopetuksesta kouluvalmiuksien tukijana esi- ja alkuopettajat eivät puuttuneet esiopetuksen hallinnon alaisuuteen, eikä siihen tulisiko esiopetus järjestää koulun yhteydessä. Myöskään esiopettajien koulutukseen ei opettajien vastauksissa otettu kantaa. Sen sijaan alkuopettajista neljä halusi tuoda esiin tyytyväisyytensä Pirkkalassa toteutettavaan esiopetukseen. En kysynyt hallintoon ja opettajien koulutukseen liittyviä asioita erikseen ja koska vastaajatkaan eivät ottaneet niitä esille kuin myönteisesti, oletan heidän olevan suurin piirtein tyytyväisiä Pirkkalassa toteutettavaan esiopetukseen kouluvalmiuden kannalta.

11.3 Luokattomuutta vai lykkäyksiä?

”Toimiiko yhteinen opetus?” on tyhmä kysymys... Siellä missä se ei toimi on kysyttävä, mikä estää sitä toimimasta ja pohdittava, mitä asian hyväksi voidaan tehdä.” *Robert Bogdan, 1983.*

Viimeinen kysymys, joka liittyi koululykkäyksistä luopumiseen, yhdisti esi- ja alkuopettajien mielipiteet. Kaikki vastaajat olivat yhtä lukuun ottamatta jossain määrin ajatusta vastaan. Kysymykseen myönteisesti vastaaminen olisikin edellyttänyt irtaantumista arjesta ja käytännön ongelmista. Tähän suuntaan on kuitenkin pyrkimys, mikä tulee esiin *Opettaja*-lehdessä olleesta artikkelista:

”Erityisoppilaiden integroiminen tavanomaiseen luokka-opetukseen edellyttää, että kaikki opettajat saavat perustietoa erityisoppilaiden opettamisesta ja valmiudet toimia yhdessä tarpeellisten avustajien ja asiantuntijoiden kanssa. Erityisopetuksen järjestäminen siten kuin EU:n kautta lanseerattu inkluusiopolitiikka edellyttäisi vaatii resursseja, joiden saamiseen ei uskota...Julkilausuttu politiikka ja arjen resurssipolitiikka ovat etäällä toisistaan.” (*Jakku-Sihvonen 2004*)

Resurssien puute olikin suurin tekijä, joka mainittiin vastauksissa.

Jotta EU:n lanseeraama inkluusiopolitiikka kuitenkin onnistuisi, edellyttäisi se opettajien mielestä luokattomuutta, sekä tiivistä yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välille. Myös alkuopetuksen opetusmenetelmiä tulisi esiopettajien mielestä muuttaa esiopetuksen suuntaan. Alkuopettajat eivät puuttuneet vastauksissaan opetusmenetelmiin ja niiden muuttamiseen.

Saloviidan ajatuksessa on mielestäni hyvin kiteytetty lapsilähtöisyyden ajatus erityisopetuksessa:

”Erityisopetus ei ole paikka. Se on tukitoimi, joka voidaan tuoda myös tavalliseen luokkaan. Oppilaan ei tarvitse siirtyä erityisopetukseen, vaan erityisopetus voi tulla hänen luokseen.” (*Saloviita 1999, 13*)

Kuten myös Haringin (2003) tutkimuksesta kävi ilmi, opettaja-, tila-, ja tuntiresurssit koetaan käytännössä niin riittämättömiksi, että hitaammin etenevien kohdalla eriyttämismahdollisuuksien vähyys johtaa luokalle jättämiseen.

12. Pohdinta

Koska tutkimus tehtiin koulun yhteydessä ja sivistystoimen alaisuudessa toimivissa esiluokissa, sekä niihin liittyvässä alkuopetuksessa, ei tuloksia voida kaikilta osin yleistää päivähoidon piirissä tehtävään esiopetukseen. Kouluvalmiudet ja niiden tyypilliset puutteet ovat varmasti yleistettävissä, mutta muuten tuloksiin vaikutti suuresti juuri esiopetuksen toteuttamismuoto, sekä sen tuomat kokemukset vuosikymmenten aikana. Tämän vuoksi en käsittele tutkimuksessa myöskään päivähoidon piirissä toteutettavan esiopetuksen erityispiirteitä.

Tutkimuksen tärkeimpiä tuloksia oli se, että alkuopettajat toivoivat mahdollisiin oppimisvaikeuksiin puututtavan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa jo esiopetusvuoden aikana. Esiopettajilla on ammattitaitoa ja kykyä huomata lasten vaikeudet, sekä useassa tapauksessa (tutkimukseen vastanneista) myös erityisopettajan tuki saatavilla. Opettajat eivät kuitenkaan tee diagnooseja oppimisvaikeuksista, joten usein täytyy turvautua myös muiden asiantuntijoiden, kuten esimerkiksi psykologien, apuun. Jos vanhempia ei saada vakuuttuneeksi esiopettajien havaitsemista oppimis- tai muista vaikeuksista, he voivat merkittävästi hidastaa asian etenemistä tai suorastaan estää tarpeelliset tutkimukset.

Sama asia liittyy myös koululykkäyksiin. Vanhemmat päättävät viime kädessä aloittaako lapsi ensimmäisen luokan muiden mukana, vai saako hän vielä vuoden aikaa harjoitella oppimaan oppimisen taitoja esiluokalla. Tutkimuksen tulos on siis merkittävä, jos se saadaan myös vanhempien tietoisuuteen. Heidän on myös hyvä olla tietoisia siitä, miten myönteisesti alkuopettajat suhtautuvat Pirkkalassa toteutettavaan esiopetukseen, sekä heidän

luottamukseensa esiopettajiin oppimisvaikeuksien havaitsemisessa. Aina tulee varmasti eteen tilanteita, jossa vanhemmat toimivat vastoin opettajien toivomusta ja haluavat, että oma lapsi aloittaa ensimmäisen luokan muiden mukana. Kuitenkin olisi hyvä, jos vanhemmat tiedostaisivat, että esi- ja alkuopettajat ovat samoilla linjoilla koululykkäysasiassa ja tekevät yhteistyötä asian eteen.

Koululykkäysten tarpeellisuus tuli tutkimuksessa myös todettua. Niiden poistamiseksi tai vähentämiseksi tarvittaisiin sellaisia resursseja, joita ei asiantuntijoidenkaan mukaan ole tulevaisuudessakaan saatavilla. EU:n lanseeraama inkluusiopolitiikka ei siis ole vielä käytännössä ajankohtainen. Lisäresursseja tarvittaisiin ryhmäkokojen pienentämiseen esi- ja alkuopetuksessa, koulutettujen avustajien saamiseen, sekä erilaisten tukimuotojen saamiseen. Lisäksi esi- ja alkuopetus tulisi muuttaa luokattomaksi ja opettajien tehdä moniammatillista yhteistyötä.

Lasten levottomuus, sekä erilaiset keskittymis- ja tarkkaavaisuushäiriöt ovat olleet puheen aiheina viime aikoina. Alkuopettajien toivomus, että esiopetuksessa kiinnitettäisiin huomiota sosiaalisten taitojen opetteluun saattaa olla seurausta lisääntyneistä käyttäytymishäiriöistä. Esiopetusta on Pirkkalassa toteutettu perusopetuksen tavoin (yksi opettaja vastaa enintään 25:stä oppilaasta). Tällöin lapset tottuvat jo esiopetusvuoden aikana toimimaan suuressa ryhmässä, sekä siihen, että ohjeita annettaessa on syytä olla kuulolla, sillä opettajalla on rajalliset mahdollisuudet auttaa jokaista henkilökohtaisesti. Toisaalta se kehittää myös sosiaalisia taitoja, sillä lapset oppivat auttamaan toisiaan, sekä pyytämään kavereilta apua. Vaikka lasten sosiaalisiin taitoihin kiinnitettäisiin nykyistä enemmän huomiota esiopetuksessa, on levottomuus, keskittymättömyys ja minäkeskeisyys aikamme ilmiöitä, joita ei pelkästään koulussa voida merkittävästi vähentää. Jos niihin kuitenkin joudutaan koulussa kovasti kiinnittämään huomiota, on se aina jostakin pois. Mielenkiintoisen asiasta tekee myös se, että kun tutkimukset osoittavat lasten oppivan lukemaan entistä varhemmin, niin samalla koulussa joudutaan opettamaan yhä enemmän käyttäytymisen ja toisten huomioon ottamisen perusasioita.

Yhtä opettajaa lukuun ottamatta ei kukaan kyseenalaistanut käyttämääni kouluvalmius käsitettä, vaikka sen on todettu olevan asenteellinen ja sisältävän oletuksen, että lapsen on oltava valmis aloittaessaan koulunkäynnin. Valitsin kuitenkin käsitteen tietoisesti, sillä vastakohtana sille käsittelin koulun valmiutta vastaanottaa erilaisia oppilaita. Nykyään puhutaan myös oppimisvalmiuksista, mutta halusin lisäksi käsitellä tutkimuksessa lasten sosiaalisia- ja muita koulun aloittamiseen liittyviä valmiuksia.

Joissakin alkuopettajien vastauksissa tuli esiin toive, että esiopetus ei saisi olla liian koulumaista. Tähän tuli paras vastaus esiopettajien itsensä näkemyksistä kouluvalmiuksia kehittävään esiopetukseen. Heistä ei kukaan maininnut tässä kohden mitään kirjoista, läksyistä, oppitunneista tai välitunneista. Näillä koulun kulttuuriin perinteisesti liittyvillä asioilla ei ollut esi- ja alkuopettajien mielestä mitään tekemistä kouluvalmiuksien kannalta. Myös tämä näkökohta on hyvä huomioida siinä vaiheessa, kun keskustellaan annetaanko esiopetusvuoden aikana lapsille läksyjä, tai kun mietitään oppikirjojen merkitystä esiopetuksessa.

Suomessa on uuden esiopetusta koskevan lain myötä alettu kiinnittää huomiota esi- ja alkuopetukseen ja sitä koskevaan tutkimukseen. Esimerkiksi Haringin väitöskirja Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaamisesta on yksi Joensuun yliopistossa toteutettavasta esi- ja alkuopetukseen keskittyvästä tutkimuksesta. Monissa kunnissa on myös tekeillä esi- ja alkuopetuksen yhteisiä opetussuunnitelmia. Esiopetukselle ei kuitenkaan vielä tässä vaiheessa olla valmiita asettamaan tiedollisia tavoitteita, mutta yhteisten opetussuunnitelmien tekeminen antaa viitteitä siitä, mitä sisältöalueita esiopetuksessa tulisi käsitellä.

Jatkotutkimuksen aiheiksi voisi ajatella opettajien halukkuuden toteuttaa moniammatillista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksessa. Yhteistyön tarve ja toivomus sen lisäämiseksi tuli joissakin vastauksissa esille, mutta käytännön toimet yhteistyön lisäämiseksi ja yleinen halukkuus sen toteuttamiseen ei vielä selvinnyt. Lisäksi voisi tutkia miten lasten sosiaalisia taitoja voisi kehittää paremmin esiopetusvuoden aikana.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS kustannus.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Tampere: Gaudeamus
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Almqvist, F. 1994. Koulukypsyys mielenterveyden näkökulmasta. Teoksessa Sevåg Vestly, M. & Pajukangas, J. (toim). Kuningasvuosi, näkökulmia koulukypsyuteen. Jyväskylä: Atena kustannus Oy, 49-56.
- Bergström, M. 1994. Pieni lapsi ja nykykoulu. Teoksessa Sevåg Vestly, M. & Pajukangas, J. (toim). Kuningasvuosi, näkökulmia koulukypsyuteen. Jyväskylä: Atena kustannus Oy, 35-48.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Brown, E. & Scott-Little, C. 2003. Evaluations of school readiness initiatives: What are we learning? SERVE's Expanded Learning Opportunities National Leadership Area Research Report.

- Dockett, S. & Perry, B. 2002. Beliefs and expectations of parents, prior-to-school educators and school teachers as children start school: An austrelian perspective. Western Sydney University.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva: PS-kustannus.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Kirjayhtymä Oy.
- Jakku-Sihvonen, R. 2004. Yliopistotutkintojen kehittäminen muotoilee koko tulevaa koulutusta. Opettaja 15-16, 31.
- Jantunen, T. 1994. Leikki ajallaan, työ ajallaan. Teoksessa Sevåg Vestly, M. & Pajukangas, J. (toim). Kuningasvuosi, näkökulmia koulukypsyyteen. Jyväskylä: Atena kustannus Oy, 35-48.
- Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) 1994. Joustavasti oppimaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kansanen, P. 1996. Opettajien pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa Ojanen, S. (toim.). Tutkiva opettaja 2. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 45-50.

- Liikanen, P. 1984. Kontrolloitu piirrostarckailu kouluvalmiuden ja koulumenestyksen ennustajana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto opettajankoulutuslaitos tutkimuksia 22.
- Linnilä, M-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. Onnistunut aikalisa. Kokemuksia koululykkäyksestä. Juva: Atena- kustannus, 14-26.
- Lummelahti, L. 2001. Yksilöllinen esiopetus. Tampere: Tammi.
- Mäensivu, K. & Vesanen, R-M. 2000. Mitä on esi- ja alkuopetuksen yhteistyö? Teoksessa Ekebom, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. Satayksi kouluongelmaa, opettajan käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab, 16-20.
- Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Mäkinen, T. 1997. Koulun aloittamisen yksilölliset ratkaisut. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. 1997. Onnistunut aikalisa? Kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä: Atena kustannus, 27-37.
- Ojanen, S. 1979. Tutkimus 6- ja 7-vuotiaiden kouluvalmiuksien eroavaisuuksista. Joensuu: Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja.
- Ojanen, S. 1996. Tutkiva opettaja 2. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Pandis, M. 2001. School readiness or schools readiness? "Thinking classroom" Internatinal reading association and open society institute no.3 2001.

- Pianta, R. 2002. School readiness: A focus on children, families, communities and schools. Educational research service, Arlington, VA.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä, Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS-kustannus.
- Salo, U-M. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Rovaniemi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tahkokallio, K. 2003. Mitä tehdä levottomille lapsille? Helsinki: WSOY.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi